

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcos Salmo Silva de Lima

**A discursivização da docência (des)humana:  
saberes e sentidos em circulação no discurso pedagógico escolar**

Porto Alegre  
2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcos Salmo Silva de Lima

**A discursivização da docência (des)humana:  
saberes e sentidos em circulação no discurso pedagógico escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre  
2023

## CIP - Catalogação na Publicação

de Lima, Marcos Salmo Silva

A discursivização da docência (des)humana: saberes e sentidos em circulação no discurso pedagógico escolar / Marcos Salmo Silva de Lima. -- 2023.

178 f.

Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Discurso. 2. Educação. 3. Escola. 4. Docência. 5. Efeito de Sentido. I. Luzzardi Fiss, Dóris Maria, orient. II. Título.

Marcos Salmo Silva de Lima

**A discursivização da docência (des)humana:  
saberes e sentidos em circulação no discurso pedagógico escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Aprovado em 09 de agosto de 2023**



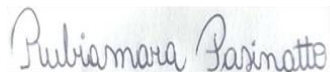
**Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora**



**Profa. Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa (PPGEDU/UFRGS)**



**Profa. Dra. Ana Zandwais (PPGLET/UFRGS)**



**Profa. Dra. Rubiamara Pasinato (Centro Universitário FAI - UCEFF Campus Frederico Westphalen)**

Dedico este trabalho ao meu pai Manoel já falecido  
que dedicou seus esforços à minha educação e de minha irmã;  
À minha mãe Suely  
que é um modelo de ser humano com sua empatia e compaixão  
e de professora com sua prática afetiva e dialógica,  
tornando-se minha inspiração;  
À minha querida irmã Suzy  
que me fez entender o/a outro/a,  
com isso exercitou em mim a alteridade  
E, por último,  
dedico à minha querida professora coruja Dóris Fiss  
que me ensinou a nadar nas águas tortuosas  
da análise de discurso materialista por meio da prática educativa.

## **Agradecimentos**

Agradeço,

primeiramente e sempre, a Deus que orienta minha vida e minhas escolhas;

depois, à minha amada Mãe Suely que é sinônimo de solidariedade, compaixão e empatia e que sempre ora e pede forças e proteção em minha jornada;

à minha irmã Suzy que tem um enorme coração e é sempre prestativa;

à minha família que é meu alicerce para suportar as dificuldades do dia a dia;

à minha querida e estimada orientadora Dóris Maria que, com muita sabedoria e paciência, soube lidar com minhas dificuldades e me mostrar o mundo da educação com os olhos de Pêcheux;

ao GPEAD que se fortalece cada vez mais nas interações e na partilha do conhecimento;

à Professora Ana Zandwais que contribuiu exponencialmente para meus conhecimentos acerca da Análise do Discurso Materialista;

à comunidade escolar do projeto que me ajudou a entender muito melhor a docência e a prática pedagógica, a partir da fala do outro;

às minhas colegas da escola que se dispuseram a me ajudar nesta aventura teórica e prática e me deram imensa força e motivação;

aos/às meus/minhas queridos/as aluno/as que são a base e o impulso de eu ser-estar professor;

aos/às meus/minhas amigos/as que, mesmo longe, tornam-se presentes quando necessito;

e, por fim, mas não menos importante, ao meu saudoso Pai, Manoel, que, junto com minha Mãe, soube criar minha irmã e a mim.

“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.”  
Paulo Freire. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.

“Não basta saber ler que "Eva viu a uva".  
É preciso compreender qual a posição que  
Eva ocupa no seu contexto social,  
quem trabalha para produzir a uva e  
quem lucra com esse trabalho.”  
Paulo Freire. A educação na cidade

## RESUMO

O estudo realizado como parte desta pesquisa teve como objetivo analisar, sob o prisma da Análise do Discurso Materialista cujo precursor é o filósofo francês Michel Pêcheux, a discursivização da docência em uma escola da rede pública municipal localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. Nosso arquivo se constituiu no que nomeamos de arquivo híbrido, haja vista ser composto por dois tipos de *corpus* com características distintas, sendo eles: um documental - o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e o outro experimental - as cartas motivacionais que foram elaboradas a partir de perguntas propostas por mim e articuladas às finalidades do estudo. Acerca do corpus experimental, foi constituído a partir de questões produzidas por mim e respondidas pelos interlocutores na pesquisa (professoras e discentes do 9º ano de uma escola pública municipal), para que pudéssemos alcançar nosso objetivo que envolve *a compreensão do processo de constituição de sentidos sobre a docência e a escola e do modo como a ideologia está trabalhando nos discursos de professores e estudantes*. Sob o prisma de estudar a língua como elemento inerente ao sujeito, atravessada pela história, a fim de que se compreenda seu funcionamento enquanto processo significativo, e relacionado à linha de pesquisa Arte, Linguagem, Currículo cuja área temática é o discurso e a docência, que propõe uma instauração de interface entre educação e linguagem à sombra da Análise do Discurso Materialista, juntamo-nos ao Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise do Discurso coordenado pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – UFRGS, com o intuito de entender algumas inquietações que nos instigam e assumiram a forma de objetivos específicos da pesquisa: (1) identificar e compreender redes de enunciados sobre a docência e a escola, tomados em suas condições de produção, possíveis de serem recuperadas nos dizeres; (2) entender, desde a relação entre o dito e o não-dito, sentidos da relação estabelecida entre educandos, educadores, saberes escolares, saberes sociais e saberes humanos; (3) compreender as condições de produção em que os sentidos estão sendo dados no discurso docente e discente bem como no discurso do Projeto Político Pedagógico. Percebemos, a partir de gestos de interpretação do corpus discursivo que os enunciados das professoras, dos/as alunos/as e do PPP se comprometem com determinada memória que associa educação à transformação, à esperança, à humanização, mas também em um movimento dialético, no não-dito ressoam efeitos de sentido de segregação, desigualdade, desumanização. A escola, como uma instituição do Estado, constitui-se como o lugar evidente da luta de classes, dialético, pois, ao mesmo tempo que é uma das maiores agenciadoras de socialização do mundo, facilitadora da interação entre as crianças e jovens e linha de frente na garantia dos direitos que estes possuem; ela mascara os processos de desigualdade produzidos pela sociedade capitalista a partir de uma ilusão de neutralidade acerca dos problemas reais da sociedade. Baseando-se nas análises discursivas produzidas, compreendemos que a escola é um campo de batalha entre práticas ideológicas tanto dos dominantes quanto dos dominados, pois, como um AIE, ela está enraizada em uma sociedade estruturada na exploração, logo, por relações sociais desiguais e de interesses divergentes que afetam profundamente a função da escola e são materializados na prática discursiva. Especulamos que o efeito de sentido de uma educação mais humana, assim como é compreendida por Miguel Arroyo, Demerval Saviani e Paulo Freire, possa ser a chama acesa que fortalece a resistência contra este sistema da lógica de mercado.

**PALAVRAS-CHAVES:** Discurso; Educação; Escola; Efeito de sentido; Docência (Des) humana.



## ABSTRACT

The study carried out as part of this research aimed to analyze, from the perspective of Materialist Discourse Analysis whose precursor is the French philosopher Michel Pêcheux, the discursiveness of teaching in a municipal public school located in the Metropolitan Region of Porto Alegre in Rio Grande southern. Our archive constituted what we call a hybrid archive, given that it is composed of two types of corpus with different characteristics, namely: a documental one - the Political Pedagogical Project (PPP) of the school, and the other experimental - the motivational letters that were elaborated from questions proposed by me and articulated to the purposes of the study. About the experimental corpus, it was constituted from questions produced by me and answered by the interlocutors in the research (teachers and students of the 9th year of a municipal public school), so that we could reach our objective that involves the understanding of the process of constitution of meanings about teaching and the school and the way ideology is working in the teachers and students discourses. Under the prism of studying language as an element inherent to the subject, crossed by history, in order to understand its functioning as a significant process, and related to the line of research Art, Language, Curriculum whose thematic area is discourse and teaching, which proposes establishing an interface between education and language in the shadow of materialist discourse analysis, we joined the Research Group on Education and Discourse Analysis coordinated by Profa. Dr. Dóris Maria Luzzardi Fiss – UFRGS, with the aim of understanding some concerns that instigate us and took the form of specific research objectives: (1) identify and understand networks of statements about teaching and school, taken in their production conditions, possible to be recovered in the sayings; (2) understand, from the relationship between what is said and what is not said, the meanings of the relationship established between students, educators, school knowledge, social knowledge and human knowledge; (3) understand the production conditions in which the meanings are being given in the teaching and student discourse as well as in the Political Pedagogical Project discourse. We perceive, based on interpretation gestures of the discursive corpus, that the statements of the teachers, the students and the PPP are committed to a certain memory that associates education with transformation, hope, humanization, but also in a dialectical movement, in the unsaid resonate effects of sense of segregation, inequality, dehumanization. The school, as an institution of the State, constitutes itself as the evident place of the class struggle, dialectic, because, at the same time that it is one of the greatest agents of socialization in the world, facilitator of the interaction between children and young people and line of ahead in guaranteeing the rights they have; it masks the processes of inequality produced by capitalist society based on an illusion of neutrality regarding society's real problems. Based on the discursive analyzes produced, we understand that the school is a battleground between ideological practices of both the dominant and the dominated, since, as an AIE, it is rooted in a society structured on exploitation, therefore, on unequal social relations and of divergent interests that profoundly affect the function of the school and are materialized in discursive practice. We speculate that the meaning effect of a more humane education, as understood by Miguel Arroyo, Demerval Saviani and Paulo Freire, could be the lit flame that strengthens the resistance against this system of market logic.

**KEYWORDS:** Discourse; Education; School; Meaning Effect; (Un)human Teaching.

## RESUMEN

El estudio realizado en el ámbito de esta investigación tuvo como objetivo analizar, bajo el prisma del Análisis Materialista del Discurso cuyo precursor es el filósofo francés Michel Pêcheux, la discursivización de la enseñanza en una escuela pública municipal ubicada en la Región Metropolitana de Porto Alegre en Rio Grande do Sul. Nuestro archivo constituyó lo que llamamos un archivo híbrido, ya que está compuesto por dos tipos de corpus con características diferentes, a saber: uno documental - el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la escuela, y otro experimental - las cartas motivacionales que fueron elaborados a partir de preguntas propuestas por mí y articuladas a los propósitos del estudio. En cuanto al corpus experimental, se constituyó a partir de preguntas elaboradas por mí y respondidas por los interlocutores en la investigación (docentes y alumnos del 9º año de una escuela pública municipal), para que pudiéramos alcanzar nuestro objetivo que involucra la comprensión del proceso de constitución de significados sobre la enseñanza y la escuela y el modo en que la ideología está funcionando en los discursos de profesores y alumnos. Bajo el prisma de estudiar el lenguaje como elemento inherente al sujeto, atravesado por la historia, para comprender su funcionamiento como proceso significativo, y relacionado con la línea de investigación Arte, Lenguaje, Currículo cuya área temática es el discurso y la enseñanza, que propone establecer una interfaz entre educación y lenguaje a la sombra del análisis materialista del discurso, nos integramos al Grupo de Investigación en Educación y Análisis del Discurso coordinado por Profa. Dr. Dóris Maria Luzzardi Fiss – UFRGS, con el objetivo de comprender algunas inquietudes que nos suscitan y se concretaron en objetivos específicos de investigación: (1) identificar y comprender redes de enunciados sobre la enseñanza y la escuela, tomadas en sus condiciones de producción, susceptibles de ser recuperadas en los dichos; (2) comprender, a partir de la relación entre lo que se dice y lo que no se dice, los significados de la relación que se establece entre estudiantes, educadores, saberes escolares, saberes sociales y saberes humanos; (3) comprender las condiciones de producción en que se están dando los sentidos en el discurso docente y estudiantil, así como en el discurso del Proyecto Político Pedagógico. Percibimos, a partir de gestos de interpretación del corpus discursivo, que los enunciados de los docentes, los estudiantes y el PPP están comprometidos con una cierta memoria que asocia educación con transformación, esperanza, humanización, pero también en un movimiento dialéctico, en lo no dicho resuenan efectos de sentido de segregación, desigualdad, deshumanización. La escuela, como institución del Estado, se constituye como el lugar evidente de la lucha de clases, dialéctica, porque, al mismo tiempo que es uno de los mayores agentes de socialización en el mundo, facilitador de la interacción entre niños y niñas, jóvenes y línea de futuro en la garantía de los derechos que tienen; enmascara los procesos de desigualdad producidos por la sociedad capitalista a partir de una ilusión de neutralidad frente a los problemas reales de la sociedad. Con base en los análisis discursivos producidos, entendemos que la escuela es un campo de batalla entre las prácticas ideológicas tanto de los dominantes como de los dominados, ya que, como AIE, está enraizada en una sociedad estructurada sobre la explotación, por lo tanto, sobre relaciones sociales desiguales y de intereses divergentes que afectan profundamente el funcionamiento de la escuela y se materializan en la práctica discursiva. Especulamos que el efecto de sentido de una educación más humana, tal como la entienden Miguel Arroyo, Demerval Saviani y Paulo Freire, podría ser la llama encendida que fortalezca la resistencia contra este sistema de lógica de mercado.

**PALABRAS CLAVE:** Discurso; Educación; Escuela; Efecto de Significado; Enseñanza (No)Humana.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Constituição do discurso.....	18
Figura 2 –	Mapa Conceitual da Pesquisa.....	40
Figura 3 –	Domínio do linguístico e domínio do discursivo na análise.....	87
Figura 4 –	Constituição do arquivo híbrido .....	94
Figura 5 -	Constituição do corpus segundo Courtine .....	104
Figura 6 –	Relação entre forma-sujeito e posição-sujeito I.....	147
Figura 7 –	Relação entre forma-sujeito e posição-sujeito II.....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dupla forma da ideologia segundo Herbert.....	63
Quadro 2 –	Pesquisadores do GPEAD e seus trabalhos.....	80
Quadro 3 –	Tópico I – Professor-Aprendizagem-Aluno.....	97
Quadro 4 –	Tópico II -Professor-Escola-Aluno.....	97
Quadro 5 –	Relações parafrásticas.....	108
Quadro 6 –	Desenvolvimento da noção de sujeito na Análise do Discurso Materialista.....	112
Quadro 7 –	A posição dos protagonistas do discurso como condição de produção do discurso.....	114
Quadro 8 –	O referente do discurso como condição de produção do discurso.....	115
Quadro 9 –	Perguntas propostas, SDs recortadas e marcas isoladas.....	120
Quadro 10 –	Sentidos dicionarizados de marcas linguísticas “isoladas” nas cartas motivacionais.....	122
Quadro 11 –	Família Parafrástica Educação Dialógica.....	137
Quadro 12 –	Família Parafrástica Educação e Mercado.....	138

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

AAD69 – Análise Automática do Discurso – 1969

AIE – Aparelho Ideológico Escolar

CNRS – Centre National de La Recherche Scientifique

CP – Condições de produção

FD – Formação Discursiva

FDs – Formações Discursivas

FDPE – Formação Discursiva Pedagógica Escolar

FDPED - Formação Discursiva Pedagógica Escolar Dialógica

FDPEN - Formação Discursiva Pedagógica Escolar Neoliberal

FIm – Formações imaginárias

FI – Formação Ideológica

FIs- Formações Ideológicas

FIEE – Formação Ideológica Econômica Educacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

SD – Sequência discursiva

SDs – Sequências discursivas

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	15
2. ENTREMEIOS.....	16
2.1 QUEM SOU EU PARA LHE FALAR ASSIM? .....	22
2.2 QUEM SÃO ELES PARA QUE EU FALE ASSIM? DE QUE LHE FALO ASSIM? .....	31
3. ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA: HISTÓRIA E PRIMÓRDIOS.....	41
3.1 OS ALICERCES DA TEORIA MATERIALISTA.....	41
3.2 MICHEL PÊCHEUX: O FUNDADOR DA ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA.....	50
3.3 THOMAS HERBERT E SUA IMPORTÂNCIA À AD.....	54
3.3.1 <b>O que é Ciência para Thomas Herbert?</b> .....	54
3.3.2 <b>Thomas Herbert e sua teoria geral das ideologias</b> .....	61
4 A ESTRADA ATÉ AQUI... ..	69
4.1 AS PESQUISAS DE ABORDAGENS ANALÍTICO-DISCURSIVAS.....	70
4.2 O ANALISTA-PESQUISADOR E SEU CORPUS DISCURSIVO.....	78
4.3 <i>MODUS OPERANDI</i> : DA CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO.....	88
4.3.1 <b>O estabelecimento do arquivo híbrido</b> .....	94
5 DA ANÁLISE E SEUS (DES)CAMINHOS.....	99
5.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: QUE ESCOLA? QUE ATORES?.....	105
5.1.1 <b>Efeitos de sentido em litígio: humanização e desumanização – “plural”/”pluralidade” e “pensamentos isolados e fechados”/”ilha fechada em si mesma”</b> .....	107
5.2 CARTAS MOTIVACIONAIS: O FUNCIONAMENTO DOS DIZERES DISCENTES E DOCENTES.....	114
5.2.1 <b>Condições de produção: formações imaginárias, contexto amplo e restrito</b> .....	114
5.2.2 <b>Gestos analíticos: superfície linguística, objeto discursivo, processos discursivos</b> .....	119
5.2.2.1 Efeito de sentido de humanização: “encontrar”/”encontro”, “amigos”, “socializar”/”socialização” .....	124
5.2.2.2 Efeito de sentido de proteção: “uma segunda casa”, “lugar que protege”, “espaço único”, “carinho e com segurança” .....	129
5.2.2.3 Efeito de sentido de desejo de sucesso profissional: “futuro” .....	132
5.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA PEDAGÓGICA ESCOLAR DIALÓGICA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA ECONÔMICA EDUCACIONAL.....	141
5.3.1 <b>Formações Discursivas Pedagógicas Escolares: Dialógica e Neoliberal</b> .....	145
5.3.2 <b>Aparelho Ideológico Escolar e a Formação Ideológica Econômica Educacional</b> .....	152
5.3.2.1 O Aparelho Ideológico Escolar (AIE): a escola.....	152
5.3.2.2 A Formação Ideológica Econômica Educacional.....	155
<b>EFEITO DE CONCLUSÃO</b> .....	164
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	170

## 1. APRESENTAÇÃO

As palavras com que inicio esta Tese, nesta muito breve seção de apresentação da mesma, intentam situar o leitor em relação a cada uma das seções que a constituem de modo a tanto endereçar um convite à leitura quanto possibilitar que ele/ela “antecipe” algo daquilo com que vai se deparar nas páginas que se seguem.

No segundo capítulo eu conto sobre minhas intenções e caminhos de vida, de trabalho, de estudo e de pesquisa. Ao fazê-lo, compartilho elementos a partir dos quais esta pesquisa foi delineada e desenvolvida: tema, questões, objetivos, corpus e referenciais, discorrendo brevemente sobre conceitos fundamentais ao trabalho de um analista de discurso.

No terceiro capítulo apresento o filósofo Michel Pêcheux, sendo necessário conhecer seu pseudônimo Thomas Herbert, posto que este tenta compreender as noções de ideologia e de ciência, tomando como pressupostos teóricos os estudos de Althusser e, com isso, abre os caminhos que levaram à concretização da disciplina interpretativa em que se torna a Análise do Discurso Materialista.

No quarto capítulo discorro sobre como um analista do discurso pode operar em seu corpus discursivo, esclarecendo que não pretendo, com isto, estabelecer um modo único de fazer, mas compartilhar meu fazer e suas sinuosidades. Além disso, refiro contribuições trazidas por pesquisas que seguem uma abordagem analítico-discursiva assim como descrevo o processo de delimitação do arquivo híbrido, que é formado pelo Projeto Político Pedagógico da escola parceira e por cartas motivacionais elaboradas por docentes e estudantes

No quinto capítulo conceitos mencionados nas seções anteriores vão trabalhar conjuntamente com o objetivo de análise proposto por mim de forma a mobilizar elementos a fim de compreender de que modo se dá o processo de produção de sentidos nos recortes discursivos e como a ideologia está ali trabalhando. Noções acerca de sujeito, história, ideologia, formação discursiva, formação ideológica, interdiscurso e intradiscurso são “empregadas” em função daquilo que o “corpus” convoca a descrever e interpretar, sem prescindir da consideração das condições de produção dos discursos.

## 2. OS ENTREMEIOS<sup>1</sup>

Linguagem e educação. Simples e sem rodeios, são a esses dois campos de saberes que tenho destinado meu tempo de estudo. Porém, preciso explicar quais motivos sustentam meu interesse por tais campos de conhecimentos. Poderia elencar várias razões tais como a realidade educacional em nosso país; o mito de que não sabemos falar português; o ínfimo investimento na educação básica; a enorme dificuldade que muitos/as alunos/as revelam para interpretar um texto, fazer uma análise crítica e reflexiva de um texto que tenha a linguagem verbal ou não verbal como suporte. Enfim, são bastantes os motivos. E não os deixo de lado.

No entanto, os ziguezagueantes rumos de minha pesquisa entre linguagem e educação, uma pesquisa de entremeio, seguem trajetórias que implicam pensar o **discurso** como o lugar da relação entre **língua** e **história** uma vez que, como esclarece Pêcheux ([1969] 2010, p. 73), a frase precisa ser remetida “[...] ao mecanismo discursivo específico que a tornou possível e necessária em um contexto específico dado”. Portanto, são rumos que apontam para a abordagem desse lugar de articulação entre língua e história: a língua é remetida à história, as formulações são remetidas às suas **condições de produção** – o que determina tanto o **sentido** quanto o **sujeito**, fazendo retorno de certa **memória** da educação. Isto é, trabalho de **escuta discursiva** de dizeres da instituição parceira na pesquisa e de docentes e discentes a ela vinculados sobre ensino, aprendizagem, prática docente, educação de modo geral, atentando para o fato destacado por Pêcheux ([1975] 2009, p. 81) – se a língua “se apresenta como base comum de processos discursivos diferenciados”, conquanto educadores, educandos, escola se encontrem face ao mesmo sistema de língua, nem sempre eles produziram o mesmo discurso.

Esclareço que designar o estudo apresentado nesta Tese como “pesquisa de entremeio” tem relação com proposta endereçada pela Profa. Dóris Fiss após leitura da Tese de Debbie Mello Noble (2021). Em um tal trabalho, a referida pesquisadora, ao falar sobre o estudo empreendido, esclarece tratar-se de “[...] uma tese ancorada nas ciências da educação ou da linguagem. [...] no entremeio” (NOBLE, 2021, p. 17) haja vista assumir compromisso com responder questionamentos que, por vezes, são próprios das ciências da educação por meio de pesquisa em que mobiliza concepções próprias da Análise do Discurso. Dito de outra forma,

---

<sup>1</sup> Uma das finalidades da seção introdutória consiste em apresentar brevemente o referencial teórico-metodológico com que me encontro identificado: a Análise do Discurso Materialista. Por se tratar das primeiras páginas de um texto mais longo, os conceitos da “caixa da AD” serão mencionados sem aprofundamento haja vista eles serem adensados e mobilizados nos capítulos 4 e 5. A primeira vez em que forem mencionados, os conceitos serão negritados a fim de destacá-los para o/a leitor/a: discurso, língua, história, condições de produção, sentido, sujeito, memória, escuta discursiva, formação discursiva, formação ideológica, ideologia, formações imaginárias, lugar social, posição discursivo-enunciativa (ou posição-sujeito), processos discursivos, já-dito.



desde o lugar de docente-pesquisador-analista do discurso, eu assumo “[...] uma posição de entremeio, buscando a escuta teórica em outras ciências, relacionando as noções pertencentes ao dispositivo teórico da AD com seus pares em outros campos teóricos e retornando uma vez mais à teoria e ao corpus de análise” (NOBLE, 2021, p. 38). No caso do estudo realizado por mim, a outra ciência é a educação. É importante mencionar que antes da caracterização por Noble (2021) em seu trabalho como sendo uma pesquisa de entremeio, Eni Orlandi (2012) já havia designado a AD como uma disciplina de entremeio, porque ela se constitui a partir da transferência de noções de outras ciências (linguística, materialismo histórico e psicanálise) para um campo que estava surgindo – a teoria da análise discurso.

Assim sendo, nesta pesquisa, trago questões sobre e para a educação por meio do estudo do funcionamento da linguagem desde a consideração de processos e condições de produção que necessariamente convocam a pensar o homem na sua história, os sujeitos que enunciam e as situações nas quais o dizer é produzido. Sob tal perspectiva, a Análise do Discurso Materialista tornou-se meu referencial teórico-metodológico principal para a proposição de considerações sobre a prática docente, tendo em conta especificamente o que chamo a tríade escolar constituída por professor/a – aluno/a – escola. Por este prisma, a língua(gem) é um lugar de embate ideológico que possui como materialidade o discurso, que, por sua vez, materializa-se na língua. Todo dizer e todo não-dizer sobre a educação estão associados a uma prática social que se configura por meio de sujeitos inseridos em um lugar e tempo histórico-social.

A Análise do Discurso (AD) Materialista, disciplina de entremeio<sup>2</sup> fundada por Michel Pêcheux, tem como objeto de estudo o discurso e busca entender a língua fazendo sentido, como trabalho simbólico. Para constituí-la enquanto uma disciplina materialista, Pêcheux buscou, em determinadas ciências, elementos teóricos para fundamentá-la. Podemos dizer que ele rompe com a Linguística no que se refere ao conceito de língua<sup>3</sup>; rompe com as Ciências Sociais no que tange à ideologia; e, por fim, apresenta uma definição de sujeito que se aproxima da Psicanálise no que diz respeito ao sujeito como sendo dividido. Ele vai articular essas áreas de saberes científicos:

---

<sup>2</sup> Se minha pesquisa pode ser qualificada como de entremeio por se formar no lugar entre a ciência da educação e os estudos discursivos, tal modo de designação encontra respaldo também na própria compreensão da AD Materialista como sendo de entremeio por se situar no limite das disciplinas, em posição de entremeio com a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, o que implica perturbações, deslocamentos, retificações.

<sup>3</sup> No que tange especificamente ao “rompimento” com a linguística, esclareço que isso se deve em muito à necessidade de considerar as condições de produção; não somente o sistema que torna possível a produção do enunciado: “[...] nem sempre se pode dizer da frase que ela é normal ou anômala apenas por sua referência a uma norma universal inscrita na língua, mas sim que esta frase deve ser referida ao mecanismo discursivo específico que a tornou possível e necessária em um contexto científico dado” (PÊCHEUX, {1969} 2010, p. 73).

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 160).

Nessa inserção, a AD coloca questões à Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, ao mesmo tempo em que propõe questões aos fundamentos das Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual se assentam. Seria dizer que ela se constitui

[...] no interior das consequências teóricas estabelecidas por três rupturas que estabelecem três novos campos de saber: a que institui a linguística, a que constitui a psicanálise e a que constitui o marxismo. Com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por uma sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidade – de não transparência – que vão constituir o cerne do conhecimento de cada um desses campos de saber. (ORLANDI, 2015, p. 15).

Tomando a acepção de Orlandi, corroborando com Pêcheux, entendemos que as áreas que constituem o discurso são opacas, pois não há transparências em suas ocorrências, evidenciando que o sentido é sempre um efeito, porque se engendra no processo discursivo que leva a um sentido específico dado a sua determinação histórica. Isto pode ser melhor apreendido pela Figura a seguir:

Figura 1 – Constituição do discurso



Fonte: material elaborado pelo pesquisador

A Figura 1 procura representar como as categorias de língua, história e sujeito são apresentadas pela AD Materialista. Por meio dela, procuramos explicitar que: a língua é opaca, porque não possui um sentido único que passa de geração em geração e permanece o mesmo, não sendo os sentidos claros ao seu destinatário; a história, aqui, é entendida também como não estável, ou seja, não há uma história em geral, universal para todos os homens e mulheres; e, por fim, o sujeito está sempre dividido, ocupando posições conforme se identifique plenamente ou se contraidentifique com os saberes circulantes na formação discursiva ou, ainda, deles se desidentifique.

Dito isto, se torna bastante evidente que o estudo da materialidade da linguagem realizado pela AD passa tanto pelo aspecto linguístico quanto pelo histórico. E se torna também possível entender a AD como a análise dos efeitos de sentidos entre locutores, vinculando linguagem e contexto sócio-histórico e assumindo, dessa forma, um compromisso que subentende o vínculo linguagem, sociedade e história. Portanto, ela não trabalha com a língua compreendida como sistema abstrato, mas convoca a compreender a língua no mundo, a língua em situação concreta, material, suas relações com a história e as condições de produção do dizer. Assim, observamos os dizeres da instituição parceira na pesquisa e dos membros da escola, mais especificamente de professores e estudantes, em determinado momento histórico, ou seja, os dizeres e suas condições de produção. As condições de produção, assim como são propostas pelo autor em *AAD69*, se colocam como o referente (contexto, situação na qual e/ou a partir da qual se constitui o discurso), as formações imaginárias e as posições dos interlocutores (lugares determinados na estrutura da formação social e que estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo). No que diz respeito ao contexto, cabe mencionar que tanto a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola quanto as manifestações concretas dos discursos de professores e estudantes, no caso, a produção de seus textos, se deram num determinado estado e numa determinada situação. Seria dizer que elas não se deram de forma espontânea, mas como resposta ou a uma determinação da mantenedora da escola, a Secretaria Municipal de Educação, ou a uma intervenção efetuada por mim. Como será possível perceber nos capítulos 4 e 5, de alguma forma, as formações imaginárias dos sujeitos influenciaram suas enunciações.

Os estudos sobre o discurso levam em consideração não somente o que é dito em determinado tempo-espço, mas as relações que esse dizer estabelece com o que já foi dito antes e, até mesmo, com o que não foi dito, cuidando sempre o *status* histórico e social dos sujeitos envolvidos e as **formações discursivas** às quais se filiam tais sujeitos.

Fortemente influenciado pelas correntes marxistas, Pêcheux foi um dos pioneiros dos estudos sobre o discurso. Para o estudioso, a AD é pensada como um rompimento epistemológico em relação ao que se fazia nas ciências humanas, articulando a questão do discurso com a do sujeito e da **ideologia**. Sobre isso, seus estudos se direcionam para a tese do caráter material do sentido: o sentido do dizível não existe em si próprio, pois ele é determinado pelas posições discursivo-ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual o dizível foi dito – o que se relaciona à inscrição do sujeito, interpelado ideologicamente, em uma formação discursiva (FD) que faz parte de uma **formação ideológica** (FId). Dito de outra forma, Pêcheux ([1975] 2009, p. 158), abordando especificamente a ideologia, advoga que “[...] é preciso compreender [...] de que modo todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles querem e do que se quer lhes dizer), enquanto “sujeitos-falantes”. Acrescenta depois que

[...] é a ideologia que, através do hábito e do uso, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser [...]. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências [...] que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o **caráter material do sentido** das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 159-160) [grifos do pesquisador]

Exposta, de modo preliminar, minha base teórico-metodológica nesta pesquisa, penso ser relevante apontar para os caminhos que me conduziram ao entremeio que se faz na relação dos estudos discursivos com a escuta teórica de outro campo, no caso, a ciência da educação. Caminhos que envolvem o estudo não apenas de Michel Pêcheux como também de autores da educação que bebem da fonte materialista. Em especial, a teoria de viés materialista intersecciona ambos os campos de estudos. Sobre tais autores, considero importantíssimo apresentá-los ainda que brevemente no decorrer desta introdução, iniciando por Pêcheux.

O filósofo francês Michel Pêcheux discorreu sobre a categoria de **formações imaginárias** em seu texto *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* de 1969, texto fundador da AD. Como explicitado antes, ele as compreendeu como elementos estruturais pertencentes às condições de produção (ou CPs) do discurso, esclarecendo que elas apontam para “projeções” por meios das quais é possível se deslocar das situações empíricas, as quais correspondem a **lugares sociais** ocupados pelos sujeitos, para **posições discursivo-enunciativas** (ou **posições-sujeito**). Para Pêcheux ([1969] 2010), tanto os sujeitos (interlocutores) quanto os referentes participam do discurso, ao passarem pelo filtro das formações imaginárias, como resultado de um trabalho discursivo constitutivamente

ideológico. As formações imaginárias são elementos que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu lugar e do lugar do outro. Resultantes de **processos discursivos** anteriores, elas se encontram atravessadas pelo **já dito** e pelo já ouvido.

Ao modo de uma atualização daquilo que foi apresentado sobre formações imaginárias por Pêcheux em *AAD69*, eu proponho sua releitura em condições de produção outras. O autor francês, nessa obra fundadora, discorre sobre posições e formações imaginárias projetadas no discurso (lugares presentes, mas transformados). Para tanto, oferece ao leitor um quadro desde o qual é possível reconhecer tanto os sujeitos “protagonistas do discurso” na produção de sentidos quanto o lugar do referente do discurso a partir dos pontos de vistas de A e B sobre R, propondo que isso seja pensado considerando:

- “Quem sou eu para lhe falar assim?” – a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A;
- “Quem é ele para que lhe fale assim?” – a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A;
- “Quem sou eu para que ele me fale assim?” – a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B;
- “Quem é ele para que me fale assim?” – a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B;
- “De que lhe falo assim?”;
- “De que ele me fala assim?”.

Eu, na Tese, insisto nesta noção – formação imaginária – porque a tomo de empréstimo, trazendo para a apresentação deste texto elementos que fazem retorno das perguntas de Pêcheux e implicam na prática discursiva do meu trabalho, dizendo respeito a: o lugar de onde falo, para quem falo, com quem falo, sobre o que falo e por que falo. Esclarecendo, eu, desde o lugar social de professor-pesquisador-analista de discurso, falo para um grupo de especialistas em educação, partindo da escola a que pertença, estudando a dimensão praxica do trabalho docente a fim de contribuir para uma prática educacional mais humana, desde a consideração daquilo que cai no fio do discurso, e movido pela vontade e pelo compromisso de compreender os processos de constituição e circulação dos sentidos.

Portanto, este trabalho de docente-pesquisador-analista de discurso de âmbito materialista, que se colocou a produzir gestos de leitura do Projeto Político Pedagógico da escola parceira na pesquisa e de depoimentos discentes e docentes os quais “invadiram” minha agenda sob a forma de cartas, encerra dimensões que tocam tanto o pedagógico quanto o discursivo de que não se aparta o político, o econômico, o social pelo simples fato de que o gesto analítico está atravessado constitutivamente pela escuta atenta e interessada do campo das disputas entre sentidos e entre posições-sujeito.

## 2.1 QUEM SOU EU PARA LHERS FALAR ASSIM?

*Marcos Salmo Silva de Lima. Marcos. Salmo. Tio. Sor (redução de professor).*

Dependendo do espaço onde eu esteja situado, me chamam de um modo ou de outro. Confesso que adoro este último.

Nascido no mês de setembro do ano de 1982 na cidade de Belém do Pará, filho de Suely e Manoel Lima. Este, infelizmente, falecido desde o ano de 2007, deixando uma saudade tremenda. Aquela, professora aposentada, trabalhou sua vida profissional toda como docente, se dedicando aos/às seus/suas alunos/as. Uma guerreira que chegou a enfrentar uma carga horária de 60 horas semanais, para que nunca faltasse nada a mim e a minha irmã. Já meu pai não cursou sequer o ensino colegial completo, hoje, ensino fundamental, e trabalhou até se aposentar. Ambos, sabendo da importância do estudo, sempre priorizaram os meus estudos e de minha irmã. Esta, chamada de Suzy, também influenciada pela docência materna, está fazendo licenciatura em Educação Física, seguindo, assim, o legado de docência da família.

No ano de 2011, me mudei para o Estado de São Paulo, por causa do meu trabalho na época: militar da aeronáutica. Servi às forças armadas durante 13 anos. Morei na cidade de Guaratinguetá entre os anos de 2011 e 2013, em virtude do curso técnico à carreira de militar. Depois de formado, fui transferido à cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul, onde morei de 2013 a 2014, mudando de profissão e de lugar. Na nova e esperançosa profissão de professor, fui morar na cidade de Novo Hamburgo, do segundo semestre de 2014 até 2015, em virtude de ter passado em concurso público para professor em Parobé, cidade a qual fica a aproximadamente 30 quilômetros daquela. Após ter obtido aprovação em outro concurso público, também para professor, mas com carga horária de 40 horas semanais, fixei residência em Esteio de 2016 até 2020, porque precisei morar mais perto do meu trabalho que ficava localizado na cidade vizinha, Canoas.

Depois de quase dez anos morando em outras cidades, em 2020, retorno à terra natal, pois fui chamado no concurso promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC – PA. No decorrer deste processo, fui cumprindo com minhas obrigações na vida acadêmica como doutorando, realizando as atividades obrigatórias do curso e aprimorando meus conhecimentos acerca da educação e da Análise do Discurso Materialista.

No que tange à minha formação acadêmica, em 2010, formei-me em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) situada na Região Amazônica. Nesta Universidade, realizei muitos aprendizados tanto na dimensão teórica quanto

na prática. Apaixonei-me pelo campo da linguística, mas nunca deixando de lado a literatura. Sempre fui (e ainda sou) amante da literatura compreendida como uma arte que relaciona realidade e ficção, transformando o leitor e sua leitura de tal modo que ela explode na possibilidade que se abre de assumir uma percepção mais reflexiva e crítica do mundo que o cerca. Sempre quis inscrever meu fazer na área da educação, talvez, em virtude da influência inconsciente que minha mãe professora exerceu sobre mim. Como um provável desdobramento desta vontade, escolhi o curso de Letras depois de me tornar aluno de uma professora de Língua Portuguesa, no último ano do Ensino Médio (antigo 2º grau), que me ensinou a gostar de gramática – outro fator que pode ter influenciado no desenho de meus caminhos de formação. E quando falo gramática me refiro à normativa, visto que foi com ela que me deparei na educação básica.

Ao chegar às aulas do curso, fui surpreendido por uma realidade diferente da imaginada. Pensava tratar-se de um curso que abordava somente as regras da língua e sua estrutura, isto é, as condições para falar e escrever “corretamente” o português brasileiro, aprendendo seu sistema interno. Acabei descobrindo que não há o “certo” ou o “errado”, nem a língua é totalmente estrutural, pois há situações em que devemos usar determinados registros da fala; e que estudamos tanto os elementos internos quanto externos à língua. Deparando-me com uma tal realidade, não fui relutante a este novo saber em meu caminho. Na verdade, fiquei encantado com ele, pois me mostrou outro modo de olhar a língua e descobrir o poder e a influência que ela tem sobre o sujeito, sobre a história, situados sempre num tempo e espaço social específicos. Entendo que talvez aqui se situe um primeiro vestígio do meu interesse pela exterioridade da língua, pela compreensão da referência da linguagem à sua exterioridade para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo.

Considero que aproveitei ao máximo o curso, ainda que, paralelo à graduação, eu trabalhasse. Mas isso não foi um fator negativo, e sim uma motivação para querer estudar mais e mais e me tornar um comprometido profissional da/na educação. Com isso, aprendi a ser mais responsável com os estudos, dividindo as horas de estudos com as do trabalho, mas nunca deixando de lado as horas de lazer. Somos humanos e precisamos, de vez em quando, extravasar – o que acontecia muitas vezes no “vadião” (espaço reservado aos eventos dos cursos da UFPA a fim de angariar fundos para formatura).

Possuo Especialização *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos (EJA) cursada na Escola Superior Aberta do Brasil, na modalidade a distância, durante 2012 e 2014. Em minha monografia, abordei como temática os Temas Transversais que são um conjunto de temas sugeridos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para se trabalhar em sala de aula.

Esses temas, segundo os PCNs, ajudam os educandos a compreender de forma mais clara as dificuldades sociais que emergem em seu cotidiano. Então, em um trabalho cujo título foi *Gênero música: uma ferramenta de ensino-aprendizagem para os Temas Transversais na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, utilizando o gênero música como instrumento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivei criar situações de aprendizagem por meio das quais eles conseguissem desenvolver a capacidade reflexiva, analítica e crítica através desse gênero.<sup>4</sup> Conhecer a realidade desses alunos, que foram (são) por muito tempo esquecidos pelos governantes, é importante, pois eles passam por inúmeras dificuldades com o intento de garantirem o direito a uma educação digna, poderem sonhar com um futuro melhor para si e para os seus, serem respeitados e reconhecidos como cidadãos dentro de uma sociedade que, muitas vezes, os exclui, usando sua classe social, etnia e/ou cultura como justificativa e pretexto.

Tomando agora a fase da pós *stricto sensu* (mestrado), posso dizer que foi a mais prazerosa, a mais significativa, a mais enriquecedora, porém também a mais árdua experiência de formação acadêmica vivida por mim até o início do doutorado. Ela me fez perceber que estou no caminho certo, enraizando e fortalecendo os saberes acerca da educação, em especial do ser-estar docente, em interface com o discurso, especificamente, com a Análise do Discurso Materialista – duas áreas de conhecimentos que me apaixono a cada momento que mergulho em suas teorias que se fazem prática e em suas práticas que encarnam a teoria de modo indissociável. A esse respeito lembro que tanto Michel Pêcheux, na área da AD, quanto Paulo Freire, na de educação compreendem que a prática é a materialização da teoria e que aquela intervém de modo a transformar esta.

Importante destacar que, a partir da perspectiva discursiva, a compreensão acerca da indissociabilidade entre teoria e prática se fez mais clara desde que os dois textos produzidos por Pêcheux, sob o pseudônimo Thomas Herbert, foram incluídos entre as leituras obrigatórias realizadas durante o Mestrado em Educação. Sobretudo em *Observações para uma teoria geral das ideologias*, Pêcheux/Herbert ([1968] 1995) insiste na necessidade de que a prática se materialize como teoria encarnada, residindo aí a falha pela qual ele critica as Ciências Sociais que, ao não assumir este compromisso, não pode ser considerada como ciência de fato por ocorrer o recalque da teoria que impõe dificuldades para o uso científico de instrumentos a ela

---

<sup>4</sup> Convidei a Profa. Dóris Fiss a assumir a escrita de artigo que tomou por base o TCC com o desafio de adensar as análises a partir de Mikhail Bakhtin. Ela aceitou o convite e dessa parceria derivou o artigo *Amazônia em letra, sons e ritmos: o trabalho com o gênero discursivo música na educação básica*, publicado no início de janeiro de 2021 na *Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*. Este artigo pode ser acessado pelo link <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/103602/60227>.



ligados. Segundo Pêcheux/Herbert, (a) um instrumento só se constitui como científico pela sua relação com a teoria uma vez que, sem a teoria, ele pode aumentar a capacidade de percepção sensível (por exemplo, uma luneta) e, assim, ampliar o conjunto de dados sensíveis disponíveis, mas não estará integrado a uma prática científica; e (b) o tipo de relação da teoria com o instrumento depende do grau de desenvolvimento da ciência – os instrumentos técnicos se tornam científicos quando, transformados pela teoria, passam a responder a uma necessidade propriamente cognitiva. Por exemplo, a luneta dos navegadores holandeses se transformou, nas mãos de Galileu, no primeiro telescópio construído a partir de uma teoria óptica e com determinada finalidade científica. Em nosso caso, no campo da educação, as formas de ensinar se transformaram na disciplina da didática que vai se preocupar com as finalidades, os modos, os conteúdos, os meios, as condições do processo de ensino com fins sociais, e que compõem a ciência da educação.

Comecei minha jornada magnífica e tortuosa pela pós *stricto sensu*, conhecendo minha querida e maravilhosa orientadora, professora Dóris Fiss, que me guiou firme e forte do início ao fim da jornada pelo saber discursivo e educacional. Tendo indicado uma infinidade de leituras obrigatórias sobre educação e discurso, eu, como aluno disciplinado que sou, li todas e procurei mais leituras para além das solicitadas por ela. Também para aprofundar meu conhecimento acerca da corrente materialista, a professora me orientou a me matricular no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLet) da mesma universidade, tendo excelentes aulas ministradas pelas professoras Dra. Solange Mittmann e Dra. Ana Zandwais e pelo professor Dr. Fábio Ramos Barbosa Filho. As aulas ministradas por estes professores foram, e ainda são, fundamentais na minha compreensão a respeito da teoria materialista dos sentidos.

Tomando esta compreensão de cunho materialista, pretendo relacioná-la ao campo da educação, pois observo que a educação no contexto de uma sociedade capitalista assume um caráter fundamentalmente crítico, de resistência e, essencialmente, humano<sup>5</sup>. Porém, na sociedade capitalista a entidade responsável pela educação formal é a Escola, a qual tem trabalhado no sentido de irradiar a ideologia dominante. As ideias dominantes em nossa sociedade são ideias da classe dominante, de uma elite burguesa. O processo educativo (abrangendo, aí, todas as instituições, as Leis, os atores educacionais, o pedagógico), por meio da representação do Estado, é transmissor da ideologia dominante, assim perpetuando uma

---

<sup>5</sup> A esse respeito, considero, como diz Nóvoa (BOTO, 2018, p. 16) ao retomar palavras de Mikhail Epstein, que uma das funções de que os espaços de formação não podem se esquivar é “Educar humanos por humanos para o bem da humanidade” uma vez que sempre precisam ser destacados “a humanidade dos alunos”, “o compromisso ético e social da profissão” e a “humanidade dos professores”. O trabalho do discente não se aparta jamais da humanidade do discente e dos compromissos com isso implicados.

visão “falsa” da realidade na medida em que dissimula, oculta aspectos da própria realidade. A escola, consoante esclarece Althusser ([1970] 1985), trata-se de um aparelho ideológico de estado altamente eficiente, uma das maiores reprodutoras dessa ideologia. Mas, os rituais falham.

Importante esclarecer que resistência, se pensada desde a Análise do Discurso Materialista, pode ser compreendida como própria do funcionamento do discurso que dá a ver o litígio entre sentidos e posições-sujeito, por vezes, em conflito em função de tomadas de posição que assumem uma relação de contraidentificação ou, até, desidentificação da forma-sujeito (ou sujeito do saber) da formação discursiva. Ademais, o equívoco também aponta para certa resistência, porque dá a ver a opacidade da língua, que não é transparente, e do sujeito, que não é único e soberano, decorrendo disso a deriva dos sentidos, os sentidos outros que resistem em existir e, portanto, desestabilizar o dado, o supostamente evidente. Ao pensar educação como resistência, evoco exatamente o conflito entre sentidos e posições-sujeito constitutivo dos discursos de docentes, discentes, gestores, abrindo para a possibilidade de sentidos outros, portanto, para a atualização da memória. Resistir, dessa forma, aponta para o que propõe Pêcheux ([1975] 2009) quando insiste na prática de “ousar se revoltar” e “ousar pensar diferente”. Portanto, ao mesmo tempo, a escola contribui para a consolidação dos interesses dominantes e os problematiza. A rede de sentidos sofre perturbações.

Outrossim, a partir das leituras orientadas pela Professora Dra. Dóris Fiss, agora na área da educação, um educador e filósofo que contribui exponencialmente para minha compreensão sobre os modos de ser e agir na docência é Paulo Freire. Nesse sentido, é muito relevante seu entendimento da teoria materialista e sua noção de práxis. Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, o Patrono da educação brasileira nos leva a compreender que é preciso realizar uma leitura mais consciente do mundo que seja tomada a partir da realidade concreta dos sujeitos para poder transformá-la.

A noção de práxis em Freire refere-se à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade concreta e à produção da história. Ele coloca que esta noção é uma unidade dialética entre a teoria da educação e a sua prática, ou melhor, a práxis é uma atuação que é informada pela teoria e impacta a realidade da educação de modo a informar a teoria também. De modo mais claro, enquanto docentes, agimos e refletimos sobre nossa ação de tal modo que, nesse movimento de refletir sobre a ação pedagógica, reside a convocação/o convite/a possibilidade de, desde a reflexão, reorientar nossa ação. Portanto, sob certo aspecto, a prática docente se constitui na teoria realizada e a teoria docente se constitui na prática em

realização, o que resulta em perturbações tanto em uma quanto na outra dada a sua indissociabilidade.

No entanto, cumpre observar que a conceito de práxis também tem sido pensado desde a Análise do Discurso e, assim sendo, impossível se esquivar de entendimentos promissores apresentados por Fonseca (2018) que, como ele próprio assevera, tem se dedicado à compreensão de “práxis discursiva” desde a consideração de Pêcheux e os princípios por este constituídos, sobretudo, no que tange às modalidades de tomada de posição (PÊCHEUX, [1975] 2009) e à agitação nas filiações de sentido (PÊCHEUX, [1983] 2008). Fonseca (2018, p. 109-110) faz corresponder a “práxis discursiva” à “equivocidade”, propondo que seja pensada a partir do modo como Sampaio e Frederico (2006) apresentam: “[...] anseio de sentido mal discernido que funciona como impulso à ação” – o que estabelece articulação com

[...] a falta e com o excesso de todo dizer. Com o batimento sempre renovado entre os já-ditos e o a-dizer a respeito de alguma coisa [...], com a incompletude de todo dizer historicamente tomado: significativa de experiências recortadas, disputadas, esquecidas e/ou articuladas, um uma pulsação incessante que vai e volta entre o sem-sentido e o já-sentido, com o assédio constante do non sens e de um já-sentido insistente e (in)desejado dos outros e do Outro. Por aí podemos compreender melhor o fato e que não falamos (apenas) *palavras*, nem *falamos* (exatamente) seus conteúdos. *Falamos com palavras* [...] O dizer nos serve – na ambivalência desse e de todo dizer. Ou seja: ele *nos* serve de bandeja e na bandeja. [grifos do autor] (FONSECA, 2018, p. 109-110)

Dessa forma, se amalgamadas a compreensão freireana de práxis e a compreensão fonsequeana de práxis discursiva, posso perspectivar que assim como a prática docente pode ser compreendida desde uma dimensão práxica que implica em indissociabilidade entre os planos teórico-abstrato e prático-singular, essa mesma dimensão, se pensada a partir do atravessamento discursivo, dá a ver perturbações que apontam tanto para tomadas de posição, agitação na filiação de sentidos e movência do sujeito. Ao fim e ao cabo, ocorre assujeitamento ideológico do sujeito pela inscrição em uma formação discursiva, mas ocorre também resistência ao dado, portanto, contraidentificação da FD e, até mesmo, desidentificação – o que agita as práticas.

A caminhada que traçamos juntos, eu e minha orientadora, a respeito da interface da linguagem com a educação, sob a perspectiva materialista, levou, no período entre 2015 e 2017, à construção da pesquisa apresentada na dissertação *Discurso e Docência: efeitos de sentido da permanência docente em uma escola pública*. Neste estudo, tive como proposta identificar efeitos de sentidos relacionados à permanência docente nos discursos praticados por estes profissionais, buscando melhor compreender o modo de produção da docência em escola da

rede pública estadual da cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil) e o tipo de pertencimento experimentado pelos/as educadores/as. O *corpus* discursivo foi composto de depoimentos de agentes inseridos na comunidade escolar (professores, equipe diretiva da escola, secretário da escola e funcionários responsáveis por serviços gerais) produzidos em uma situação de reunião pedagógica continuada para capacitar os docentes, realizada no segundo semestre do ano de 2015 como parte do projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss. Algumas questões foram endereçadas a este material: Por que os docentes continuam exercendo essa profissão? Que sentidos de permanência, ou não, são percebidos nos enunciados destes profissionais? O que leva estes docentes a quererem permanecer nas instituições de ensino, especificamente, dentro da sala de aula? De que modo(s) os docentes permanecem na escola?

Sobre a análise, foi interessante observar os dizeres e o silêncio que ressoa nos dizeres dos professores que participaram da reunião. Apesar dos silêncios, de um certo não-dizer (que, como analistas, sabemos impossível), consegui verificar que, embora com as inúmeras dificuldades apresentadas no cenário brasileiro acerca do ser/estar docente (desvalorização profissional e financeira, desprestígio da carreira e falta de credibilidade por parte dos pais ou responsáveis pelos alunos, enormes problemas estruturais das escolas, salas extremamente lotadas, indisciplina dos/das discentes, aumento crescente de problemas de saúde do/da docente em virtude destes mesmas dificuldades), mesmo assim, com todos esses componentes geradores de mal-estar docente, este mesmo profissional permanece (quer permanecer) na educação, na escola, na sala de aula.

No *corpus* discursivo, produzido a partir de capacitação pedagógica ocorrida na escola, percebi que os/as professores/as, nos seus enunciados, compartilham da necessidade de olhar a escola como um lugar de sociabilidade, de troca de culturas, de ensino, de aprendizagem, de educação. Um lugar que priorize uma educação mais humana ao invés de uma educação “bancária”<sup>6</sup>. As posições-sujeito assumidas pelos/as docentes - luta, queixa, esperança – apontam para um processo de identificação com a docência, num acontecimento específico, sob as amarras das ilusões de que o que o/a educador/a diz produz somente um sentido e que este sentido origina-se nele/a. Porém, é neste lugar da contingência, do devir que estes sentidos em que sempre há um já-dito, um já-lá, são quebrados, desestabilizados, pois, ao serem enunciados,

---

<sup>6</sup> Mencionar educação “bancária” remete a Paulo Freire (1993, p 58) e sua compreensão de que, desde a visão bancária de educação, “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância que constitui o que chamamos de alienação da ignorância segundo a qual esta se encontra sempre no outro”.

inscrevem na memória o novo, ou seja, os efeitos de sentidos identificados provocam reviramentos na memória, sua atualização.

Os efeitos de sentidos reconhecidos vinculam-se a saberes com que o/a educador/a se identifica, inscrevendo-se em uma Formação Discursiva Pedagógica. Todavia, o próprio docente rompe com certos saberes, ocorrendo, assim, sua contraidentificação, sem, no entanto, que se produza uma rachadura em relação à referida formação discursiva. Nessa tensão, constitui movimentos de deslize de uma posição-sujeito para outra: posição de sujeito-professor-queixa, produzindo efeitos de sentidos de receio, de anseio, de mal-estar, descontentamento; posição de sujeito-professor-luta, ressoando efeitos de sentidos de encantamento, de adesão e de pertencimento à educação; e posição de sujeito-professor-esperança.

Constatei o conflito presente e constante da posição do sujeito-professor entre a queixa, a luta e a esperança nos seus dizeres, o que é confirmado nos próprios estudos realizados acerca do sujeito-professor no que tange à sua formação (TARDIF, 2012, 2014; NÓVOA, 1995, 1998, 2014; FREIRE, 1996; FISS, 1998, 2003a, 2003b, 2016). Os dizeres docentes e os autores estudados permitem identificar uma tensão entre a teoria e a prática que vem acompanhada de certo medo manifesto pelo educador de enfrentar a realidade da sala de aula. Em sua prática docente, ele se depara com dificuldades de abordar teorias, às vezes ultrapassadas, num contexto atual, onde a diversidade cultural, étnica, social é tão evidente nas instituições públicas. Especializações/Formações ocorrem, mas diante de um público que se torna cada vez mais complexo e o qual nem sempre os agentes formadores conseguem compreender. A identidade docente está sempre a se constituir no ser/estar professor/a, a partir de desafios novos. Enfim, as temáticas que tomam o/a professor/a como foco mostram as tensões que eles/as vivem na sua jornada docente.

A partir destas verificações, concluí que o sentido de pertencimento do/a educador/a está atrelado, sobretudo, ao efeito de sentido da humana docência relacionado ao compromisso de trabalhar a educação de uma forma mais humana que reconheça na criança, no adolescente, no jovem, no adulto, no idoso, um ser em pleno desenvolvimento capaz de (re)aprender, apreender, compreender, perceber o mundo à sua volta e agir sobre ele/nele com um sentimento humanitário, recíproco, empático, afetivo, horizontal, a fim de transformar a educação segregadora, conteudista, mercantil e mesmo preconceituosa que, consonante com interesses da classe dominante, condiz com a ideologia dominante.

A condição de produção discursiva docente é o lugar que, se consideradas concepções desenvolvidas por Michel Pêcheux, abriga a história, a história do magistério, isso quer dizer

que o cotidiano da carreira docente é o lugar de produção de sentidos associados também à identidade docente. É no acaso da relação entre os sujeitos-professores que a história se constitui e os constitui. Somos "obrigados", de modo inconsciente, a vendiar os olhos, para não enxergar a história. Esta história que não pode sobreviver apenas dos grandes acontecimentos, dos fatos visíveis, os que aparecem a partir dos interesses da ideologia dominante.

A história, como acontecimento situado, específico, surge na luta de classes, na luta dos dominados contra os dominantes, na segregação, na exploração econômica, na desigualdade étnica, cultural e social. Nesse sentido, a história do professor surge na luta entre práticas pedagógicas divergentes, entre professor passivo e professor ativo, entre uma educação crítico-reflexiva e uma educação que se pretende neutra, entre uma visão vertical e uma visão horizontal das interações inventadas entre professor e estudante. Com isso, especulei que a permanência deste educador pode ser compreendida a partir de laços que este faz com seus alunos, com seus colegas, laços que estão borrifados de afetividade e de compromisso epistemológico e social, fortalecendo o pertencimento do docente à educação e sua aposta nela. Tais laços e enlaces ressoam de seus dizeres, constituindo-se um efeito de sentido que nomeei de “docência humana” – termo ressignificado no qual ressoam sentidos associados ao conceito de “humana docência” empregado por Miguel Arroyo (2013) em *Ofício de Mestre*, livro escrito em um período de grande luta pela educação popular e, por conseguinte, pela educação vinculada à tomada de consciência, busca de transformação social e democratização dos saberes. Em outro livro, *Currículo, território em disputa*, o autor também aborda tal conceito, assim se manifestando:

Sermos obrigados a ver as crianças e os adolescentes, os jovens e adultos com que se convive na sala de aula como humanos plenos, em processos de formação na totalidade de potencialidades humanas e em formas de viver tão precarizadas, assumir essa complexa tarefa como um trabalho profissional terminará por alargar o projeto de realização profissional e humana a que todo docente tem direito como ser humano pleno que é. [...] Em outros termos: aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana. O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana (ARROYO, 2011, p. 26).

Sob este prisma, analisar as práticas discursivas levando em consideração a escola hoje não somente justifica a pesquisa produzida, dando maior visibilidade à sua relevância, mas me direciona, me projeta para uma necessidade de ouvir o que estes sujeitos da/na educação têm a

dizer e fazer, percebendo e compreendendo as interações constituídas por eles/neles em seu sentimento de pertencer a um lugar.<sup>7</sup>

## 2.2. QUEM SÃO ELES PARA QUE EU FALE ASSIM? DE QUE LHESES FALO ASSIM?

A escola é um espaço plural. Nela, o docente é instado a trabalhar os saberes, as culturas, as experiências, a interação, a integração, a inclusão, afetado pelos desafios colocados no cotidiano da instituição, a fim de transformá-la talvez em um lugar que também priorize sentimentos e atitudes como respeito, solidariedade, afetividade e amor. Não sendo uma ilha fechada em si mesma, todo e qualquer saber/conhecimento precisa ser produzido, trabalhado e analisado, visando ao desenvolvimento dos educandos, sempre partindo de sua realidade, de sua prática cotidiana, e contribuindo para o bem comum, a cidadania plena e, fundamentalmente, a humanidade.

É a partir da realidade dos/as alunos/as adjunto à escola que se desenvolve uma prática humana com e para todos/as. Prática que precisa ser prioridade nas abordagens de ensino e aprendizagem, contrariando propostas “bancárias” que se distanciam de uma interação mais

---

<sup>7</sup> Abro um parêntese, aqui, para compartilhar com o/a leitor/a que, em um gesto de reafirmação pessoal da aposta e crença em um modo de produzir pesquisa comprometido com a socialização de saberes e o encontro com outros pesquisadores de que resulta a atualização da memória da pesquisa neste lugar de interface que ata discurso e educação, tenho investido na participação em eventos e publicação de artigos derivados da Dissertação e do Projeto de Tese como modo de materializar meu pertencimento ao campo da pesquisa em educação:

(1) *(Não) Ser professor: efeitos de sentido da permanência do professor na escola*, escrito em parceria com a profa. Dóris Fiss e publicado na revista *Educação, Ciência e Cultura* do Unilasalle em 2016;

(2) *Profissão Professor: efeitos de sentido da permanência docente na escola* publicado, sob a forma de trabalho completo, nos *Anais eletrônicos do 7º SBECE e 4º SIECE – Políticas do ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação* promovido pela Universidade Luterana do Brasil em junho de 2017;

(3) LIMA, M. S. S. *Humana docência e educação dialógica: afeto, pertencimento e mudanças pedagógicas*. XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2018, Salvador. *Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*, 2018. v. 1. p. 14-26.;

(4) LIMA, M.S.S.; FISS, D.M.L. *Permanência, pertencimento e desejo de docência: Efeitos de sentidos de ser professor*. *Conexão Letras – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 13, n. 19, p. 69-87, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/85034>.

(5) LIMA, M.S.S. *Literatura e Sociedade: as práticas discursivas na obra Bom-Crioulo de Adolfo Caminha*. *Estud. Sociol.*, Araraquara, v. 23, n. 44, p. 383-399, jan-jun. 2018.

(6) LIMA, M. S. S. *As mídias virtuais no Brasil (2014-2018): condições de produção da docência*. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, [S.l.], n. 51, p. 240-260, ago. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7346>;

(7) LIMA, M. S. S.; FISS, D. M. L. *Amazônia em letra e música: o trabalho com gênero discursivo na educação básica*. *Organon*, Porto Alegre, v. 35, n. 70, p. 1–19, 2021. DOI: 10.22456/2238-8915.103602. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/103602>;

(8) LIMA, M. S. S.; FISS, D. M. L. “Escola sem Partido”: formações imaginárias, discursivas e ideológica. In: GUIMARÃES, Gleny T. D.; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; PAULA, Marlúbia Corrêa (orgs.). *Teorias da Análise do Discurso: contribuições de Michel Pêcheux e Teun van Dijk à pesquisa social*. Alexa Cultural: São Paulo. 2022. p. 115-144.

amorosa entre o corpo docente e o corpo discente. Paulo Freire (1993) nos lembra que “educar é um ato de amor”, sentimento mais que necessário à educação nos dias de hoje.

Dentre as principais tarefas da escola incluem as de criar um ambiente de aprendizagem científico, reflexivo, crítico e criativo comprometido em construir uma educação de respeito às minorias, criar um espaço onde seja possível a seus atores escutarem suas próprias vozes e, também, a dos outros, constituir um sítio de representatividade, um lugar de fala, englobando o respeito às diferenças culturais, sociais, de gênero, a inclusão e, também, a resistência contra as discriminações destas diferenças. Pensando a escola como espaço de uma educação em e para os direitos humanos, para o tornar-se humano, espaço em que os estudantes se identificam como agentes de direitos (e também de deveres), capazes de transformar a realidade em que vivem, promovendo a cultura de paz para uma sociedade mais justa, mais igualitária e democrática, enfim, mais humana, mediados por educadores/as que têm como abordagem um ensino do afeto, do respeito, do diálogo, propus em minha dissertação, defendida em 2017, identificar sentidos de docência que insistem, permanecem e produzem efeitos na realidade da escola. Conforme dito antes, tais sentidos estão associados a elementos que, assegurados por uma linha de pensamento construída na amorosidade da interação aluno/professor, professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno, reforçam, fortalecem e buscam consolidar o ensino e a aprendizagem forjados como prática de interação afetuosamente humana. Nela, trabalhei os discursos produzidos por professores que, legitimados pela escola, relataram suas experiências e vivências acerca de sua prática, produzindo tomadas de decisão sob influência do sentimento de pertença docente.

Para isso, associei-me ao projeto *Formação de professores, tecnologias de informação e comunicação e autoria*, sob a coordenação geral da Prof. Dr<sup>a</sup> Dóris Maria Luzzardi Fiss, a fim de responder algumas questões sobre a permanência docente na escola pública. Reitero, eu intentei melhor compreender o que leva os docentes a quererem permanecer nas instituições de ensino, na sala de aula, o(s) modo(s) de permanência docente na escola, os lugares de pertencimento por eles engendrados, as (re)identificações ou contra-identificações assumidas.

Apropriando-me de uma frase célebre de William Shakespeare “Ser ou não ser... eis a questão”, produzi sentidos outros que me levaram a parafraseá-la: “Ser ou não ser professor hoje, eis a questão”. Fiz este questionamento filosófico e literário a partir dos dizeres dos professores acerca de sua prática. Percebi que o ato de educar passa por mutações que envolvem não somente as formas de ensinar, de aprender e a compreensão sobre as mesmas, mas também os caminhos por meio dos quais o/a educador/a pode despertar os interesses do/a aluno/a e, mesmo, se motivar diante de uma profissão que perde a cada dia seu espaço, deixando, talvez,



de ter um *status* almejado. Quando pensamos na docência, quase nunca associamos a ela uma profissão que seja valorizada financeiramente, socialmente e, até mesmo, profissionalmente, pois ela se torna cada vez mais defasada, não possuindo o mesmo prestígio de outrora, acarretando num desinteresse pelo ofício de educar e com desempenhos da prática docente, muitas vezes, não satisfatórios em função do mal-estar que se alastra e, por vezes, contamina o trabalho docente, o/a trabalhador/a da educação.

Com isso, houve um interesse grande que me conduziu a reinvestir na abordagem deste tema com o intuito de tentar compreender a constituição de sujeitos e a formulação de sentidos que, inscritos em dada formação discursiva a qual faz parte de uma formação ideológica, irrompem desde processos discursivos nos quais fervilham a contradição, a luta, a resistência. O que me interessa, desde o lugar de professor-pesquisador-analista de discurso, não são os significados das palavras de professoras e estudantes interlocutores na pesquisa ou do Projeto Político Pedagógico da escola que apresento nesta Tese, mas as formas por meio das quais a contradição é significada neste “ser ou não ser professor” no atual cenário sócio-histórico-político brasileiro e desde uma prática engendrada em uma dialética que se manifesta, segundo minha hipótese, numa relação de afetividade entre aluno/professor, professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno – condições de produção dos dizeres docentes e discentes.

Assim, na continuidade de meus estudos, algumas inquietações assumiram a forma de **questões de pesquisa:**

- (1) Que redes de enunciados sobre a docência são recuperadas nos dizeres de professores e estudantes?
- (2) Que elementos acionam, nos/as educadores/as e nos/as educandos/as, mecanismos de interesse pelo saber, pelo aprender? Como tais elementos surgem em seu discurso?
- (3) Que outros dizeres sobre o tipo de relação estabelecida entre educandos/as e educadores/as e os saberes escolares, os saberes sociais, os saberes humanos poderiam ser ditos ou foram silenciados ou apagados?
- (4) De que modo as relações se textualizam no arquivo (as cartas motivacionais produzidas por professores e estudantes e o Projeto Político Pedagógico da escola)?
- (5) Em que condições de produção os sentidos estão sendo dados nos dizeres?

É necessário dizer que estas inquietações surgiram da minha incessante busca por melhor entender o que é *estar sendo*<sup>8</sup> professor, pois, como lembra Paulo Freire (1995), a posição de professor em que se está deve estabelecer sintonia com a própria posição política, resultando em certa opção no desenho da prática pedagógica. Escolha que, em nosso caso (de

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Paulo Freire.

Freire e meu), corresponde a uma “[...] posição não dogmática, mas serena, firme, de quem se encontra em permanente estado de busca, aberto à mudança, na medida mesma em que, de há muito, deixou de estar demasiado certo de suas certezas” (FREIRE, 1995, p. 9). Assim, estando totalmente ligado a esta profissão, sendo eu mesmo docente, tenho procurado compreender como me construo/construirei nesta posição de sujeito que, inscrita em dada formação discursiva pedagógica, estabelece relação com os saberes nela dominantes e, por vezes, flutua da identificação para a contra-identificação e para a desidentificação com sentidos de humana docência, de docência humana e humanizadora.

Educar, ser educador é minha escolha, porém, pretendo, enquanto cientista da educação, pesquisador, analista de discurso, associar a minha escolha ao científico, isto é, produzir teoria a partir do lugar da prática sem esquecer de que esta é cenário no qual já circulam saberes, já existe teoria, tal como Thomas Herbert ([1968] 1995) propõe em *Observações para uma teoria geral das ideologias*. Segundo Orlandi (2001, p. 95), “[...] a linguagem é uma prática; não [apenas] no sentido de efetuar atos mas porque pratica sentidos, intervém no real. Essa é a maneira mais forte de compreender a práxis simbólica”. Esse lugar das práticas, para não ser tomado de modo funcional, fechado, precisa ser entendido como lugar essencial de trabalho, de produção cotidiana e de ritual do novo no interior do mesmo, lugar de desentendimentos e tensões. Aproximo tais argumentos das práticas pedagógicas: também elas são lugares de rupturas, choques, atualização de memória se considerarmos que a educação se traduz, ela mesma, em espaço discursivo, espaço de discursos no interior dos quais escutamos vários outros discursos.

Assim sendo, encontro na relação amor-razão uma atualização de sentidos dos termos vocação e escolha, pois entendo que não há problema em que o educador se sinta vocacionado à difícil e dolorosa, mas gratificante, arte de educar, desde que ele não abra mão de ser percebido também como um profissional que, por escolha, é aprendiz em todo momento e empenha esforços densos e rigorosos de estudos acerca do seu fazer docente.

Seguindo vinculado à mesma linha de pesquisa, *Arte, Linguagem e Currículo*, e área temática, *Discurso e docência*, desde o tempo do Mestrado realizado entre 2015 e 2017, dei continuidade ao estudo realizado antes e o atei ao tempo vivido durante o Doutorado, tendo em vista que meus estudos estiveram empenhados em identificar efeitos de sentidos relacionados à escola e à docência nos discursos das educadoras e educandos/as interlocutores na pesquisa e

no discurso do Projeto Político Pedagógico da escola, meu arquivo híbrido<sup>9</sup>. É partindo da materialidade discursiva que a teoria surgirá, como nos lembra Orlandi (2003, p. 10) ao dizer que a análise precede, em sua constituição, a própria teoria, ou seja, “[...] é porque o analista tem um objeto a ser analisado que a teoria vai-se impondo. Não há uma teoria já pronta que sirva de instrumento para a análise”.

Analisar as práticas discursivas docentes e discentes, seja no PPP da escola seja nos textos que produziram provocados por mim, utilizando, para isso, os discursos que emergem dela e sobre ela a partir da linguagem dos sujeitos pertencentes a mesma, é mais do que apenas entendê-los; é compreender que tais discursos surgem, porque, inseridos dentro de uma prática discursiva, sofrem influência de um processo ideológico que está em constante reprodução/transformação (PÊCHEUX, [1975] 2009). E a partir desta análise, talvez criar estratégias que possam ajudar na construção de uma prática docente mais humana faz parte também de minhas intenções com este estudo.

Sob tal perspectiva, analisar discursos docentes e discentes, desde a realidade de uma escola pública hoje, não apenas justifica o estudo realizado como aponta para a sua relevância, haja vista a necessidade de sempre se colocar à escuta da escola, buscando entender relações outras constituídas por eles e entre eles em suas apostas, no caso dos educadores, de produção de sentido da docência humana compreendida como

[...] um sentimento humano que se efetiva na experiência do afeto, da reciprocidade solidária, do relacionamento simétrico entre educador(a) e educando(a), enfim, na compreensão do desenvolvimento do ser humano desde a consideração amorosa do outro. Preocupação e compromisso com o humano precisa ser a principal peculiaridade da prática docente, do ofício de professor, dotado de emoção, empatia e uma vontade de transformar a educação, visando à aprendizagem que se faz por meio de uma relação recíproca entre educando/a e educador/a, priorizando o universo social, político, econômico e cultural do alunado [...]. (LIMA, 2017, p. 80)

A partir desta inquietude e do sentimento de me constituir como um docente mais humanizado, contribuindo para a valorização da prática docente, assumi como **objetivo geral:**

Compreender o processo de constituição de sentidos sobre a docência e o modo como a ideologia está trabalhando nos discursos de professores e estudantes, vinculados a uma escola pública municipal localizada na região metropolitana de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), e no discurso do Projeto Político Pedagógico.

<sup>9</sup> O termo “arquivo híbrido” foi sugerido pela Prof. Ana Zandwais na Defesa do Projeto de Tese. Decidimos assim nomeá-lo por entender a relevância da sugestão uma vez que um tal termo aponta para a forma como está constituído nosso arquivo.

Para se chegar ao objetivo geral, elenquei como **objetivos específicos**, articulados ao adensamento dos estudos sobre a Análise do Discurso Materialista, o que se segue:

- (1) identificar e compreender redes de enunciados sobre a docência e a escola, tomados em suas condições de produção, possíveis de serem recuperadas nos dizeres;
- (2) entender, desde a relação entre o dito e o não-dito, sentidos da relação estabelecida entre educandos, educadores, saberes escolares, saberes sociais e saberes humanos;
- (3) compreender as condições de produção em que os sentidos estão sendo dados no discurso docente e discente bem como no discurso do PPP da escola parceira.

O presente trabalho trata-se de pesquisa qualitativa e, em sendo assim, se fundamentou nas análises de depoimentos registrados em “cartas motivacionais<sup>10</sup>” redigidas por professores e estudantes vinculados a uma escola pública localizada na região metropolitana de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), considerando suas percepções, compreensões, sentimentos e opiniões a fim de melhor entender a docência na escola a partir do que sobre ela enunciam tais interlocutores, e também nas análises do discurso do Projeto Político Pedagógico da escola parceira. O itinerário de pesquisa desenhado para alcançar as finalidades pretendidas e responder às indagações formuladas foi percorrido após planejamento feito conforme orientações recebidas e conversas acontecidas:

- (1) Após definição de tema, objetivos, questões de pesquisa, tipo de pesquisa e referenciais, produzi os instrumentos que funcionaram como convites à produção de dados, optando pela utilização do gênero discursivo<sup>11</sup> carta a partir de sugestão da Profa. Dóris Fiss. Duas cartas foram elaboradas: uma endereçada aos estudantes e outra, aos docentes.

<sup>10</sup> Importante ressaltar que o adjetivo “motivacionais”, em “cartas motivacionais”, me foi sugerido pela Prof. Dra. Ana Zandwais em sua orientação da disciplina “*Tópicos em Análise do Discurso: A construção de procedimentos analíticos em AD*”. Tal escolha se deu em virtude do gênero discursivo carta possuir características informais e íntimas, ou seja, o emissor envia uma mensagem particular ao receptor, mas que em seu conteúdo havia questões direcionadas aos objetivos da pesquisa e que motivassem, que induzissem o destinatário a responder ao remetente.

<sup>11</sup> Para Bakhtin (2003), em sua obra *Estética da criação verbal*, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado que apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, a saber: *a forma composicional* que são os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; *um tema (ou conteúdo temático)* – conteúdo ideologicamente conformado – que se torna comunicável (dizível) através do gênero; e, por fim, *um estilo próprio (marcas linguísticas)* que são as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da composição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero. Outrossim, Volochinov (1929), que aborda a questão da interação verbal numa perspectiva não-formal da língua, vai dizer que “não importa qual aspecto da expressão-enunciado consideramos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, *pela situação social mais próxima*” (VOLOCHINOV, [1929] 2021, p. 204) [grifo do autor].

(2) Entreguei para cada um deles, dentro de um envelope, uma carta escrita por mim e eles foram convidados a responder, também por meio do gênero do discurso carta, algumas perguntas elaboradas também por mim.<sup>12</sup>

Para os educadores foram dirigidas as seguintes questões:

- (1) O que tu esperas de um aluno? Qual é a função dele na sala de aula e na escola enquanto aluno?
- (2) Em geral, como são as tuas aulas (expositivas, passa matéria no quadro, outros modos)? Em alguma ocasião, tu desejava ter desenvolvido a aula de outra forma? Por quê?
- (3) Tu consideras possível associar a relação que os alunos estabelecem com o/a professor/a e a avaliação positiva, ou negativa, que eles fazem da aula? Por favor, esclarece bem tua resposta.
- (4) De que maneira o/a docente deve se comportar diante da aprendizagem do/a aluno/a?
- (5) Na tua opinião, por que os estudantes permanecem na escola? O que os liga a ela? O que ela significa para eles?
- (6) De que maneira o/a docente e os/as alunos/as, ao interagirem, compartilhando suas experiências, saberes e emoções, desempenham seus papéis na educação?

Para os estudantes foram endereçadas as seguintes perguntas:

- (1) O que tu esperas de um professor? Qual é a função dele enquanto professor?
- (2) Em geral, como são as aulas apresentadas pelos professores (expositivas, passa matéria no quadro, outros modos)? Como tu gostarias que elas fossem? Que sugestões tu gostarias de dar para os professores?
- (3) Tu consideras possível associar a relação que estabeleces com teu/tua professor/a e tua avaliação positiva, ou negativa, da mesma? Por favor, esclarece bem tua resposta.
- (4) De que maneira o/a docente deve se comportar diante da aprendizagem do/a aluno/a?
- (5) Por que tu permaneces na escola? O que te liga a ela? O que ela significa para ti?
- (6) O que motiva tua vinda à escola? Na escola, do que tu gostas? E do que não gostas? Por quê? Em algum momento tu pensaste em desistir de estudar? Quando? Na tua opinião, por que alguns colegas desistem de estudar ou deixam de vir para a escola por algum tempo? O que não tem na escola que tu gostarias que tivesse? Neste seu tempo como aluno nesta escola, que momento foi marcante?

Tanto a destinatária-professora quanto o/a destinatário/a-aluno/a recebeu a carta com perguntas específicas ao seu lugar institucional – lugar de docente ou lugar de discente. Necessário destacar, aqui, a diferença entre lugar e posição: o lugar está relacionado a uma

<sup>12</sup> Esclarecemos, aqui, que foram tomados os cuidados éticos coerentes com o modo como se deu a produção de dados: na carta motivacional remetida por mim foi esclarecido que se tratava de trabalho acadêmico, informando a sua finalidade, bem como foi solicitado que a produção do interlocutor na pesquisa fosse anônima – o que de fato ocorreu – de modo a resguardar sua privacidade. Somou-se a tais cautelas o fato de que a produção de carta anônima pelo estudante e pela docente funcionou como gesto de aceite a participar no trabalho acadêmico. Importante destacar que, conforme verbalizado pelas colegas professoras, a garantia de anonimato na produção foi fator determinante da sua adesão.

situação empírica (por exemplo, lugar de professor, lugar de aluno) enquanto que a posição está articulada a uma situação discursiva. Consoante esclarece Orlandi (2012a, p. 40):

[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. Em toda a língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito).

(3) Combinamos uma data-limite para a produção da resposta por eles/as e posterior entrega para mim. Sete colegas docentes e vinte estudantes redigiram cartas para mim.

(4) Já com o *corpus* empírico em mãos, após ter constituído gestos de interpretação do Projeto Político Pedagógico da escola parceira, prossegui a análise das “cartas motivacionais” elaboradas pelas docentes e pelos estudantes, utilizando, para isso, o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux.

A AD considera a linguagem em ação, os efeitos engendrados através do seu uso e o sentido social que se constrói, e este sentido encontra-se sempre aberto à interpretação. Como esclarece Zandwais (2012; 2015), desde o princípio da interpretação, que torna possível a consideração do texto como unidade discursiva, se pode compreender os movimentos a partir dos quais os sentidos serão distintos e suscetíveis de serem outros, diante das reinterpretações que eles suscitam.

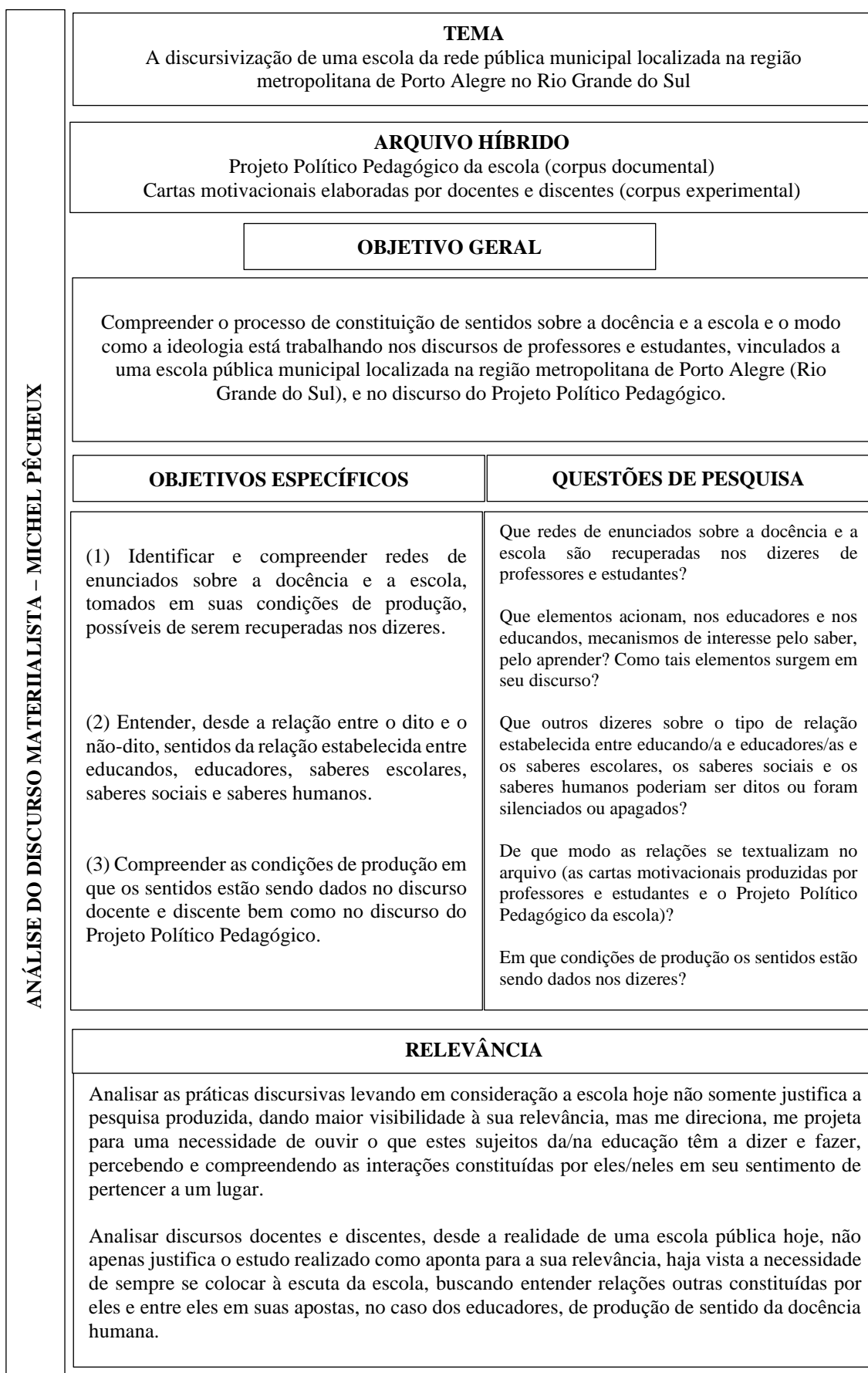
O sujeito-docente, em uma esfera discursiva, é histórico e ideologicamente situado. Ele é corpo histórico-social que se posiciona diante dos discursos e é também posicionado, sendo isto condição para que, ao dizer, ele se constitua sujeito e sentidos sejam formulados e circulem. Desde o lugar (empírico) de sujeito-docente vinculado a uma instituição social – o ambiente escolar, seu dizer irrompe atravessado pela conjuntura sócio-histórico-política (condições de produção do discurso) que vai, de algum modo, orientar o que pode ou o que não pode ser dito, estando isto associado a modos de identificação do sujeito (discursivo) com os saberes dominantes. Por exemplo, o lugar do diretor, do coordenador, do orientador, do professor, do aluno, dos pais, do servente, do porteiro etc. (lugares empíricos), cada um assumindo modos de identificação diferentes com os saberes que circulam neste espaço institucional que, por vezes, restringe seus dizeres e, dessa forma, assumindo posições diferentes no discurso as quais significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória ou já-dito.

Diante disso, propus um trabalho analítico que buscou identificar efeitos de sentidos relacionados à docência e à escola nos discursos das educadoras e dos educandos, interlocutores na pesquisa, vinculados a uma escola pública municipal localizada na região metropolitana de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), e no discurso do PPP, seguindo a perspectiva discursiva materialista. Por meio dela, analisei os modos como se dá a conjunção entre língua e história do magistério. Mas não a história cronológica, e sim a história da prática, do cotidiano, isto é, a história como acontecimento que surge no devir e que atualiza a memória da educação ou, mais especificamente, a memória do ser-fazer docente. História pensada como relação constitutiva de uma exterioridade que se inscreve no próprio texto e não algo fora dele, refletido nele. História pensada como historicidade ligada ao funcionamento da linguagem e à produção de sentido na relação contraditória tanto entre formações discursivas quanto no interior de uma formação discursiva.

Na memória do magistério, reconhecemos efeitos de sentidos da humana docência que reproduz/transforma a prática docente e o estabelecimento de novos (ou desestabilizados) sentidos de ensinar. Conforme Lima (2017, p. 85), “[...] seria dizer que o sujeito-professor se filia a sentidos que derivam de discursos sociais os quais abrigam certas memórias sobre a docência, mas, ao mesmo tempo que se sujeita a elas, provoca uma mexida nas mesmas”.

Ao longo deste tempo de pesquisa iniciado em 2015, aprofundi a interface entre educação e linguagem por meio dos estudos empreendidos, adensando os conhecimentos a respeito dos argumentos e das contribuições de Michel Pêcheux ([1969] 2010; [1975] 2009; [1982] 2010; [1982] 2010b; [1982] 2011; [1983] 2008; [1983] 2015) e outros autores desde a ótica discursiva, especificamente da AD, bem como de trabalhos de Maurice Tardif (2012; 2014a; 2014b), Dóris Fiss (1998; 2003), António Nóvoa (1995), Miguel Arroyo (2011; 2013), Paulo Freire (1967; 1986; 1995; 1996; 1997; 2017; 2019) e Bernard Charlot (2013) relacionados ao docente e ao ato de educar. Estudei suas abordagens na/sobre a língua, buscando compreender a relação do sujeito-professor com a linguagem, com sua história e com o discurso. A história de leituras constituída tem contribuído para a análise teórico-metodológica do *corpus*, convocando a mobilizar as teorias da análise do discurso em interface com as teorias sobre o ser-fazer docente. Ao apresentar esta Tese, conto sobre os passos dados, os gestos de leitura empreendidos e reitero a intenção de continuar percorrendo este caminho que me faz pensar sobre o discurso desde o desafiador universo da educação e me faz pensar sobre a educação desde o inquietante universo do discurso.

Figura 2 – Mapa Conceitual da Pesquisa





### 3 ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA: HISTÓRIA E PRIMÓRDIOS

A Análise do Discurso Materialista, assim como é concebida pelo seu fundador Michel Pêcheux, pode ser considerada uma disciplina de entremeio, porque se forma no lugar em que a língua tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, ou seja, ela deve levar em conta não somente o fator linguístico, a parte estrutural do sistema da língua, mas também, e fundamentalmente, o extralinguístico, componente que toma a história, o sujeito, a formação social, fazendo parte dos estudos a partir dos quais o filósofo francês vai desenvolver uma noção de discurso outra. Dito isto, a língua, estudada por este autor, é atravessada pela história, que se conjuga àquela para fazer sentido, para que se apreenda o funcionamento da linguagem enquanto processo significativo, na ordem do simbólico. Processo este que é apagado pela ideologia: “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz” (ORLANDI, 2012a, p. 48).

Mas, antes de caminharmos por este terreno altamente movediço que é a disciplina da Análise do Discurso oriunda da França de 60 e que intenta interpretar os enunciados em determinadas condições de produção histórico-político-sociais, **neste capítulo apresentaremos brevemente o filósofo Michel Pêcheux, as bases teóricas materialistas que influenciaram seu pensamento (e que me fizeram “mergulhar de cabeça” nesta maneira de pensar), e conheceremos seu pseudônimo Thomas Herbert<sup>13</sup>, posto que este tenta compreender as noções de ideologia e de ciência, tomando como pressupostos teóricos os estudos de Althusser e, com isso, abre os caminhos tortuosos que levaram à concretização da disciplina interpretativa em que se torna a Análise do Discurso Pecheuxtiana, sob uma perspectiva Materialista.**

#### 3.1 OS ALICERCES DA TEORIA MATERIALISTA

Aqui, gostaria de explicar melhor o porquê me inscrevo nesta disciplina da Análise do Discurso Materialista, pois, ao estudar a teoria Marxista que tem em Marx um teórico fundamental cujo principal interesse esteve vinculado a estudos do campo da economia,

---

<sup>13</sup> Vale reforçar que Michel Pêcheux e Thomas Herbert são a mesma pessoa e que podemos considerar que os textos produzidos por TH/MP são também textos fundadores da disciplina interpretativa que é a AD.

compreendemos que o indivíduo é determinado pela sociedade desde suas condições materiais de existência. Ou seja, para o fundador da teoria marxista, são as relações sociais de produção, as relações econômicas os fatores que determinam a sociedade. Desta forma compreendemos que o materialismo esclarece que são as condições materiais de existência, isto é, as relações sociais de (re)produção que determinam o modo de ser, estar e pensar de cada um, contudo, esse modo está intrinsicamente relacionado ao acontecimento histórico, já que a formação social, política, cultural e econômica, enfim, as práticas sociais não surgem da ação da natureza, mas sim da ação concreta dos seres humanos em um tempo e espaço determinado. Por isso, somos determinados em função de nossas condições materiais de existência

Antes de prosseguir, esclareço que um dos legados de Marx remete à enorme soma de textos produzidos, sobretudo, relativamente a temas relacionados à história e à filosofia e inseridos de forma predominante, reitero, no campo da economia e do pensamento político. Suas teses, com o decorrer dos anos, converteram-se no marxismo – um movimento social com características próprias. Se alongando um pouco mais, em função da relevância do autor alemão, lembro que, desde o início de seu trabalho teórico, Marx manifesta inquietações e reconhece a existência de relações contraditórias no que diz respeito às concepções dialéticas e ontológicas desenvolvidas por Hegel. Importante ressaltar que, além de Hegel – de quem Marx toma a dialética para pensá-la a partir de uma concepção materialista –, as bases do Materialismo Histórico também estão ligadas a Ludwig Andreas Feuerbach, no processo de uma espécie de transição de um materialismo mecanicista para um materialismo histórico-dialético. Foi justamente este filósofo alemão que passou a entender que o materialismo era fundamentado no homem e que este era um ser sensível, contrariando o materialismo mecanicista que reduzia o homem às circunstâncias, enquanto um indivíduo passivo. Marx reconhece a importância de Feuerbach para o materialismo, contudo caminha em seus estudos propondo não apenas olhar para o homem como um ser sensível, mas considerá-lo em seu contexto social.

No que tange a Hegel, com o passar do tempo, a tensão cresce e aumentam as distâncias entre os dois autores – o que pode ser percebido nos movimentos constituídos por Marx quando participava de trabalhos e discussões desenvolvidas pelo grupo de Berlim (1941) cujo objetivo centrava-se em torno de um eixo básico: a crítica da filosofia da religião e da dialética hegelianas. *NO capital*, obra máxima de Marx, as distâncias insinuadas terminam por serem representadas por um conjunto de categorias articuladas pelo autor na construção de sua crítica à economia política e aos modos de produção materializados na sociedade capitalista. Nesse

momento, conquanto de modo breve, irei concentrar meus esforços de compreensão da contradição nos elementos oferecidos em tal obra.

Nessa obra, a riqueza da sociedade em que predomina o modo de produção capitalista surge como um grande acúmulo de mercadorias. Para explicitar o que é mercadoria enquanto forma principal de ser da produção capitalista, o autor recorre à teoria do valor. Segundo ela, o valor de uma mercadoria está condicionado ao tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Em outras palavras, o tempo de trabalho contido em uma mercadoria é o tempo de trabalho necessário para a sua produção e, por extensão, “[...] o tempo de trabalho objetivado nos valores de uso das mercadorias é tão exatamente a substância que os torna valores de troca, e daí mercadorias, como também mede sua grandeza determinada de valor” (MARX, 1996, p. 59). Aparece, pois, em tal proposição a mercadoria como uma contradição: “[...] a riqueza burguesa aparece como uma enorme acumulação de mercadorias, e a mercadoria isolada como seu modo de ser elementar. Mas toda mercadoria se apresenta sob o duplo ponto de vista de valor de uso e valor de troca” (MARX, 1996, p. 57).

A esta contradição Gianotti (2000) chama de “contradição existente”, ou seja, aquela que está inscrita na forma-valor e tem seu fundamento no trabalho abstrato inscrito nos produtos em geral. Seria dizer que as oposições que dominam todo o processo de troca se fixam na contradição acima identificada por Marx entre valor de uso e valor. O valor, aqui, é simultaneamente valor de uso e valor de troca que, por extensão, são parcelas desse valor, afirmação de seu caráter de coisa da natureza e negação dele em função de esta coisa ser também inscrição de um trabalho morto por ter nele se desmanchado a singularidade dos trabalhadores. Como diz o próprio Marx (1996, p. 59), os valores de uso, “[...] como valores de troca, apresentam trabalho igual, sem diferenças, isto é, trabalho em que a individualidade dos trabalhadores se extinguiu. Trabalho que põe valor de troca é, por isso, trabalho abstratamente geral”.

Nesse sentido, é importante destacar a diferenciação entre o trabalho que ajuda a criar uma utilidade, um valor de uso (processo a que Marx faz corresponder o trabalho concreto e particular e o qual Gianotti designa como “trabalho vivo”) do trabalho que cria uma forma determinada de riqueza correspondente ao valor de troca (processo a que Marx faz corresponder o trabalho abstratamente geral e igual e o qual Gianotti designa como “trabalho morto”) – neste último modo de trabalho, ao indivíduo dessingularizado compete funcionar como simples peça ou “órgão do trabalho”. O desenvolvimento da contradição inerente aos jogos constituídos entre tais processos conduziu o autor ao estabelecimento de uma espécie de correspondência entre o lugar ocupado pela mercadoria e o lugar ocupado pelo dinheiro: todas as mercadorias se

remetem ao dinheiro para encontrar a expressão de seu valor e o dinheiro é visto, assim, como “relação social de produção” (MARX, 1996, p. 63).

Chauí (1994, p. 51) tenta acompanhar o caminho metodológico constituído por Marx na análise da mercadoria enquanto elemento de sustentação do modo de produção capitalista. A autora apresenta uma síntese que vale a pena citar aqui. Diz ela que, segundo Marx, a

[...] mercadoria oculta o fato de que há exploração econômica. [...] estamos diante do modo de constituição real do sistema capitalista [...]: passamos da mercadoria como coisa à mercadoria como valor de uso e de troca, destes à mercadoria como tempo de trabalho social, deste à mercadoria como trabalho não pago e, portanto, à forma de relação social entre o proprietário privado dos meios de produção e o trabalhador por ele explorado.

Decorre dessas afirmações a compreensão do capital enquanto soma de dinheiro (ou de mercadoria) que passa a ter naturalmente a propriedade de engendrar dinheiro. Em um contexto econômico assim sustentado e considerando que as trocas devem movimentar valores equivalentes e o salário deve representar uma troca entre o produtor e o trabalhador, o valor de um produto final deveria ser determinado pelo tempo socialmente necessário gasto em sua produção, ou seja, por todos os tempos que progressivamente foram se acumulando ou, para citar Marx, “se coagulando” no produto desde o momento em que iniciou a ser trabalhado até o momento de seu consumo. No entanto, tal premissa não se compatibilizava com os processos de fato articulados na produção e na distribuição de renda.

A verificação de uma tal incongruência conduziu Marx a um novo desdobramento pela discussão do duplo caráter do trabalho produtor de mercadoria. Como explica Gianotti (2000, p. 16), “[...] em sua forma mais simples, o trabalhador produz uma utilidade, um valor de uso; não produz, porém, para si, mas para outrem, que por sua vez deve ter disponível outra utilidade com qual trocará o resultado de seu trabalho”. Se acontecer de o trabalhador não encontrar quem com ele troque a sua mercadoria, perdem-se tanto a mercadoria quanto o tempo dispendido em seu fabrico. Sobre isto se pode sublinhar dois aspectos. Em primeiro lugar, se pode cogitar que, na verdade, o trabalho não tenha resultado em mercadoria – o que permite entender a não efetivação do processo de troca em função de o valor de troca para seu próprio possuidor não ter se constituído em valor de uso para possuidores de outras mercadorias. Desta forma, não ocorreu a “alienação multilateral das mercadorias” que faz com que o trabalho nelas contido se torne trabalho útil. Em segundo lugar, também se pode localizar a origem de um tal fenômeno no fato de à sociedade capitalista não interessar trabalhos com qualidades específicas, mas o

trabalho enquanto ação abstrata geral imbuída de produzir aquilo que atende explícita e diretamente as necessidades de seus membros. Como exemplifica Marx (1996, p. 65),

[...] o trabalho de alfaiate, [...] em sua determinidade material como atividade produtiva particular, produz a roupa, mas não o seu valor de troca. Este é produzido pelo trabalho, não como trabalho de alfaiate, mas sim como trabalho abstratamente geral, que está inserido em um conjunto social, e cuja textura não saiu das mãos do alfaiate.

Portanto, a própria força de trabalho assume o caráter de mercadoria duplamente considerada: como valor de troca tem seu valor determinado pelo tempo socialmente necessário à sua reprodução, como valor de uso é exercida em sua forma concreta. Os produtos, por sua vez, têm caráter concreto na medida em que caem nas mãos de quem comprou e pôs em exercício a força de trabalho. Ao vender os produtos, o proprietário da força de trabalho recebe, de um lado, uma quantia igual à que investiu anteriormente, de outro lado, recebe uma mais-valia – excedente que deriva do trabalho concreto gerido por ele. Esta rede justifica o fato de Marx entender o capital como a propriedade que garante ao capitalista a exploração do trabalho alheio, resumindo-se, pois, a uma relação social de espoliação que termina por caracterizar a orientação do sistema capitalista – a exploração da mais-valia. Mais-valia compreendida, aqui, como o lucro do proprietário dos meios e das condições de produção, que está vinculada exatamente ao trabalho não pago.

Duas formas de exploração da mais-valia foram identificadas pelo autor alemão: o prolongamento da jornada de trabalho, em geral, impossibilitado pelo desgaste natural do trabalhador, e o aumento da produtividade do trabalho pela fabricação simultânea de um número cada vez maior de objetos – o que está vinculado aos progressos da tecnologia e, por conseguinte, ao desenvolvimento das forças produtivas. Tais processos também se articulam diretamente à contradição ou à luta de classes uma vez que remetem tanto à contradição interna existente na mercadoria (valor de uso X valor de troca) quanto à contradição decorrente da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual – o que nos envia, de novo, ao motor da dialética materialista. Dito de outra forma, à “[...] forma determinada das condições de trabalho, isto é, das condições de produção e reprodução da existência social dos homens, forma que é sempre determinada por uma contradição interna, isto é, pela luta de classes ou pelo antagonismo entre proprietários das condições de trabalho e não proprietários [...]” (CHAUÍ, 1994, p. 54).

Todo esse movimento se prolonga no surgimento da concepção de trabalhador livre, do homem que, tendo a posse somente de seu corpo e estando livre das obrigações de posse dos

meios e das condições de produção, vende este corpo, em outras palavras, oferece o corpo, na forma de força-de-trabalho, ao mercado de compra e venda dessa mesma força-de-trabalho. Tais elementos se articulam, por sua vez, à instauração de um outro processo peculiar ao modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho que, de alguma maneira, já estava antecipada na constituição da mercadoria a partir de uma natureza dupla e contraditória.

Considerando, pois, o duplo valor da mercadoria, algo se interpõe nas relações entre os sujeitos que, desde aí, já assumem diferentes lugares – os proprietários e os não-proprietários, a partir dos quais se estabelece a contradição ou luta de classes. O que se interpõe explicita não somente seus estatutos, mas sobretudo um papel ou uma posição social em função de implicar na constituição de relações extremamente antagônicas derivadas daquilo que confere dupla natureza à mercadoria. Marx (1996, p. 69), ao discutir essa divisão e seus desdobramentos, lembra que a mercadoria é

[...] valor de uso [...], mas como mercadoria ela não é, ao mesmo tempo, valor de uso. [...] para seu possuidor [...] ela é um não-valor de uso, a saber, mero portador material do valor de troca, ou simples meio de troca. Ela continua sendo valor de uso para ele (o possuidor), mas apenas como valor de troca.

Dito de outra forma, a mercadoria se constitui, simultaneamente, enquanto não-valor de uso para seu possuidor e valor de uso para seu não-possuidor. Contraditoriamente, a mercadoria somente pode vir a ser valor de uso ao se efetivar como valor de troca e, por outro lado, ela só pode se confirmar enquanto valor de troca se também se confirmar enquanto valor de uso, portanto, a satisfação de uma condição está imediatamente ligada à satisfação da condição oposta. Aquilo que é destacado por Marx se vincula, ao longo do desenvolvimento das relações de produção, com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, com a consequente e aparente autonomia do trabalho intelectual que se mostra como autonomia das ideias produzidas por homens que ocupam um lugar muito específico cuja função se traduz na perenização das ideias da classe dominante, e se vincula também à divisão social do trabalho e à divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta.

Sendo assim, para o Marxismo, o modo de pensar, a visão do homem e do mundo resultam das condições materiais de existir, ou seja, é no campo da realidade concreta que se encontram as condições de possibilidade para realizações, pois encontramos a presença da ação humana no mundo. Desta forma, se pode especular que, assim como está condicionado, o homem também exerce uma ação transformadora ao estar no mundo, a partir de seu entendimento da realidade, partindo desta mesma realidade.

Esclareço que os estudos acerca do Materialismo Histórico, das relações de produção, tomam como base principal e mais frequente a releitura de Marx feita por Louis Althusser e seu grupo althusseriano, em especial, por seu aluno Michel Pêcheux que terminou por produzir concepções e conceitos, retificados e ratificados, dos quais o principal é o de discurso que irrompe a partir de um entendimento distinto daquele pensado até então. Dito de outra forma, falo desde o lugar de leitor de Althusser e Pêcheux, tendo constituído algumas aproximações de Marx.

Para Althusser, as tendências marxistas dogmáticas e marxistas humanistas ainda viam a teoria marxista como ideologia, não como ciência, posto que não consideravam a ruptura radical que a divide em duas fases – a científica e a ideológica. O dogmatismo marxista limita a prática da filosofia ao comentário das obras de Marx ou a um certo silêncio em relação a elas, resultando disso uma “ciência morta” porque, como ressalva Althusser ([1965] 2005, p.40), “uma ciência que se repete, sem descobrir nada, é uma ciência morta”. O humanismo teórico, por sua vez, não diferencia a teoria marxista da teoria pré-marxista, não considera o corte epistemológico proposto por Marx no que concerne ao seu entendimento anterior de ideologia. Para o filósofo, a ruptura é o corte epistemológico, o instante em que ocorre a separação entre a ideologia e a ciência, momento em que a ideologia se transforma, por meio de procedimentos e instrumentos científicos, em ciência. Althusser ([1966] 1979, p. 34) vai dizer que o Materialismo Histórico, Ciência da História, tem como objetivo “os modos de produção que surgiram e que surgirão na história”. Estuda a estrutura, a constituição e as formas de transição de um modo de produção para outro de uma sociedade. Nesse sentido, trago as próprias palavras de Althusser ([1970] 1985, p. 60) que, ao se referir à concepção marxista de “todo social”, chama a atenção para seu “caráter revolucionário” ao observar que: “Marx concebe a estrutura de toda a sociedade como constituída por ‘níveis’ ou ‘instâncias’ articuladas por uma determinação específica: a infra-estrutura [...] e a superestrutura”.

Dito de outro modo, duas instâncias, juntas, constituem o corpo social de uma sociedade. São elas: a infraestrutura ou instância de base econômica que corresponde à “unidade de forças produtivas e relações de produção” (ALTHUSSER, [1970] 1985, p. 60); e a superestrutura a qual compreende as instâncias política, jurídica e ideológica. Estas instâncias são articuladas entre si, todavia cada uma possui uma autonomia relativa em relação à outra, embora a infraestrutura seja a que determina haja vista ocorrer a “[...] determinação em última instância do que ocorre nos “andares” da superestrutura pelo que ocorre na base econômica” (ALTHUSSER, [1970] 1985, p. 60). Importante destacar que, concernente a esses dois níveis articulados e a reprodução das relações de produção, Marx e Althusser se distanciam um pouco

em seu gesto de interpretação: se, para Marx, a reprodução das relações de produção é garantida pela superestrutura, para Althusser ela ocorre pelo exercício de poder através dos Aparelhos de Estado que podem ser Repressores (governo, administração, poder de polícia) ou Ideológicos (realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas – religiosa, escolar, familiar, jurídica, etc.).

É, em especial, pela instância ideológica, dentro da superestrutura, que Althusser e, conseqüentemente, Pêcheux terão maior interesse, tentando construir uma epistemologia. Para Althusser, a ideologia cumpre uma função tanto de reconhecimento quanto de desconhecimento no tecido social em função mesmo de suas características e de seu funcionamento ao impor evidências sem que pareça que isso está sendo feito: “[...] evidências que não podemos deixar de ver e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘é evidente! é exatamente isso! é verdade!’” (ALTHUSSER, [1970] 1985, p. 94).

Em função também de características e funcionamento da ideologia, posso perspectivar que Althusser reconhece o “lugar empírico” da ideologia por meio da noção de Formação Ideológica a qual está relacionada diretamente com os Aparelhos Ideológicos de Estado que, reitero, juntamente com os Aparelhos Repressores do Estado, se tornam instrumentos essenciais para a dominação da classe dominante sobre a classe dominada. Portanto, o Estado passa a ser o veículo de dominação da classe dominante burguesa, garantindo o modo de produção e reprodução do sistema capitalista, ou seja, o Estado dá existência e forma jurídica à formação social capitalista.

Seguindo os passos de seu mestre, Pêcheux busca um caminho para investigar questões de ordem filosófica, discursiva e política. Importante lembrar que a Análise do Discurso se constitui como projeto teórico mais amplo que nasceu no interior da elaboração de uma teoria geral das ideologias na esteira de Louis Althusser, sendo essa a intenção primeira de Pêcheux que, depois, sem abandonar a ideologia como concepção central, se volta para a linguagem: se em Althusser reconheço um importante esforço de definição da ideologia em geral que é pensada a partir de sua relação com a sociedade e com o conhecimento, em Pêcheux encontro em esforço igualmente notável de apresentação de uma justificativa das ciências das ideologias sobretudo nos trabalhos assinados por Thomas Herbert/Michel Pêcheux. Ademais, sob a ótica materialista, Pêcheux procura compreender as condições de produção do discurso nas contingências em que é produzido e, ao fazê-lo, argumenta a favor da consideração das relações de produção não apenas desde sua produção e reprodução, mas também a partir de sua transformação – o que, sob certo aspecto, também foi discutido por Althusser. Lembro que



Pêcheux ([1982] 2011, p 115), em *Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal?*, inclusive esclarece que Louis Althusser, ao pensar a reprodução, não faz corresponder a ela a repetição do mesmo: ele deu “[...] continuidade a determinadas colocações de Gramsci a respeito do conceito de hegemonia e da proximidade invisível do Estado no cotidiano”, resultando daí a possibilidade de reconhecer locais de resistência nos processos de reprodução ideológica.

Nesse sentido, não é exagerado permitir que eles mesmos falem a respeito disso por meio da simulação de uma conversa na qual Althusser lembra sobre certas peculiaridades da luta de classes e Pêcheux se ocupa de discorrer a respeito da “reprodução/transformação” das relações de produção. Se Althusser ([1966] 2003) permite entender que a luta de classes nunca termina em função de a ideologia dominante nunca chegar a “[...] resolver, totalmente, suas próprias contradições” porque elas são reflexo da luta de classes, resultando disso o fato de haver certa “resistência” à imposição da ideologia dominante; Pêcheux ([1975] 2009, p. 145) destaca que

[...] os aparelhos ideológicos de Estado não são [...] puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes: “... este estabelecimento [dos aparelhos ideológicos de Estado] não se dá por si só, é, ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes...”, o que significa que os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista). *De onde, a expressão “reprodução/transformação” que empregamos.* [grifos do autor]

Concluo, daí, que, desde Althusser ([1966] 1978, p. 26), a luta de classes corresponde ao “motor da história – que move, que faz avançar, mexer a história”, sem esquecer de que “Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada” (ALTHUSSER, [1970] 1985, p. 106) e, desde Pêcheux ([1975] 2009, p. 152), a história pode ser entendida como a história da luta de classes, “a reprodução/transformação das relações de classe – com os caracteres infraestruturais (econômicos) e supraestruturais (jurídico-políticos e ideológicos) que lhes correspondem”. Dito de outro modo, as forças produtivas determinam as relações econômicas e as relações sociais; estas, por sua vez, exercem influência de retorno sobre as relações de produção. Desta forma, as relações sociais intervêm nas relações de produção e passam a possibilitar sua transformação.

### 3.2 MICHEL PÊCHEUX: O FUNDADOR DA ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA

Michel Pêcheux, herdeiro não subserviente do marxismo, da linguística e da psicanálise, nasceu na cidade de Tours em 1938, formou-se em filosofia em 1963 já começando a lecionar; em 1969, com 31 anos de idade, publicou sua primeira e grandiosa obra, a *Análise Automática do Discurso (AAD69)*; depois, em 1975, outra obra magnífica, *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*; culminando em sua última obra, mas não menos importante, *Discurso: estrutura ou acontecimento*, publicada em 1988; vindo a falecer aos 47 anos, no auge de suas inquietações, na capital da França, Paris.<sup>14</sup>

Ele fundou a Análise do Discurso que teve, inicialmente, o objetivo de teorizar o funcionamento discursivo no âmbito da política. Para ele, o instrumento da prática política é o discurso ou, mais precisamente, a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais, reformulando a demanda social (HENRY, [1969] 2010). Vale salientar que Herbert ([1966] 1973, p. 6) entende como prática política, a partir de Althusser, a “[...] transformação de relações sociais dadas em novas relações sociais produzidas, por meio de instrumentos políticos”. Ele se preocupou em compreender, por meio das práticas discursivas políticas, como as relações de poder significam ou simbolizam, chamando esta preocupação de “ilusão política”. Sobre tal preocupação, Orlandi (2005, p. 10) vai dizer que “[...] a Análise do Discurso podia aparecer para alguns como uma prática de leitura de textos políticos que se ampara na montagem de dispositivos linguísticos, visando superar uma incapacidade localizada, a dos leitores de discursos políticos”.

Pêcheux estudou na Escola Normal de Paris, em 1963. Começou a lecionar filosofia e, em 1966, começou a trabalhar no Laboratório de Psicologia no Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS). Lá, Conheceu Michel Plon, formado em matemática e linguística, e Paul Henry, formado em psicologia – dois intelectuais que, juntamente com ele, desenvolveram e “consolidaram” a Análise do Discurso (doravante AD), fazendo críticas à análise de conteúdo e à psicologia social. A construção da AD, inicialmente, inscreve-se no

---

<sup>14</sup> Importante destacar que, no ano de 1984, produções de Michel Pêcheux foram publicadas postumamente, a saber: “Spécificité d’une discipline d’interprétation”, “Informatique et Analyse de discours”, “Metapher und interdiskurs” e “Zu rebellieren und zu denken wagen: Ideologien, Widerstände, Klassenkampf”; e outras três cujos textos não foram revistos pelo autor – “Sur les contextes épistémologiques de l’analyse de discours”, “Matériel en vue de l’article – Complétives/Infinitives” e “Remarques sur la stabilité d’une construction linguistique: la complétive”.

interior de um amplo programa de desenvolvimento da teoria de Marx, coordenado por Louis Althusser e por seu grupo de discípulos, do qual Michel Pêcheux fazia parte.

Althusser se debruçava sobre a teoria das ideologias ou, mais especificamente, sobre a teoria da ideologia em geral. Aliás, a esse respeito, assim ele se expressa: a intenção de instituir uma teoria da ideologia em geral, não das ideologias particulares, se justifica pelo fato de que estas “[...] expressam sempre, qualquer que seja sua forma (religiosa, moral, jurídica, política), *posições de classe*” (ALTHUSSER. [1969] 1985. p. 82) [grifos do autor]. Ademais, ele compreendia que a ideologia, parte orgânica de toda e qualquer sociedade, tem uma relação com o conhecimento e com a sociedade ao cumprir duas funções totalmente ligadas entre si:

a) uma *função teórico-cognoscitiva* que se refere a uma certa representação do real e também está articulada com um certo conhecimento do real;

e b) uma *função prático-teórica* que tem a ver com assegurar e manter a divisão de classes no interior de uma formação social.

Então, com base em tais funções e na relação entre ideologia, conhecimento e sociedade, Althusser ([1969] 1985, p. 81-93) lança as seguintes teses:

1. A ideologia não tem história uma vez que é “eterna, onipresente, sob sua forma imutável, em toda a história (= a história das formações sociais de classe)”.

2. A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência: “[...] toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas), mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações delas derivadas”.

3. A ideologia tem uma existência material uma vez que ela existe “[...] em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença”.

4. A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos: “[...] a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, [...] a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) “constituir” indivíduos concretos em sujeitos”.

A esse respeito, destaco certo estudo de Vázquez (1980) que é um estudioso da obra de Louis Althusser. Em seu texto, ele apresenta as teses althusserianas do seguinte modo:

1. A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência;

2. A ideologia é necessariamente uma representação deformadora;
3. Em toda sociedade, a ideologia cumpre uma função social: assegurar a coesão de seus membros;
4. Nas sociedades de classes, a função social da ideologia como fator de coesão está a serviço da classe dominante;
5. Nas sociedades de classes, a ideologia das classes dominadas submete-se à ideologia da classe dominante; e
6. A ideologia da classe trabalhadora só pode libertar-se do domínio da ideologia burguesa com a ajuda da ciência e com a sua transformação pela própria ciência.

As inquietações de Pêcheux, acerca da ideologia, afloram num cenário de ruptura num contexto sociopolítico da França do início da década de 60. A revolução que lá havia atinge todas as esferas: sociais, econômicas, políticas, culturais. Começam a surgir várias greves tanto dos estudantes quanto dos trabalhadores. As greves se encerravam mais rápido do que se iniciavam, tendo em vista a sua supressão pelo governo francês da época. As manifestações revolucionárias deste período não são somente físicas, mas intelectuais também. Essas manifestações intelectuais juntam os saberes linguísticos, sociais e psicanalíticos que se tornam a base do desenvolvimento dos estudos da teoria do discurso para Michel Pêcheux.

O panorama teórico desta situação histórica em que Pêcheux se encontra está situado em três momentos. Para Narzetti (2008b), os momentos são: as releituras de Marx por Althusser, Freud por Lacan e Nietzsche por Deleuze; a chegada da linguística estrutural em detrimento da linguística histórica; e os esforços do retorno da epistemologia e da história das ciências ao domínio das ciências humanas. Pêcheux, com a ajuda de Althusser, percebe que estes três momentos não se excluem, mas sim convergem em pontos importantes e se entrecruzam um influenciando no outro. E, em sendo assim, esses momentos influenciam diretamente os estudos pecheuxtianos a respeito da ideologia e, logo depois, do discurso. Não podemos negar a enorme influência que seu mestre Louis Althusser exerceu sobre o projeto da AD de Pêcheux. É por meio dos ensinamentos e escrituras do mestre que a “aventura teórica” dos anos 60 produz um caminho na vida acadêmica de Pêcheux. Esse efeito que o professor exerceu sobre o aluno foi tão forte que é sempre lembrado por seus colegas, como nos reforça Denise Maldidier (2003, p. 18) ao mencionar que, “[...] se fosse necessário, nesses anos de aprendizagem, designar um nome, um pólo, eu não hesitaria: Althusser é, para Michel Pêcheux, aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo prazo”.

Mas, antes de se dedicar exclusivamente à AD, Michel Pêcheux produziu alguns estudos com o pseudônimo de Thomas Herbert na revista *Cahiers pour l'analyse* do Cercle d'Epistemologie de l'Ecole Normale Supérieure, em Paris, tendo como proposta principal uma reflexão a respeito do estatuto das ciências sociais e da ideologia. Embora estes textos pareçam abordar diferentes problemáticas, eles estão profundamente relacionados à construção de uma teoria materialista do discurso.

Pêcheux, nos intervalos de cada um dos textos citados, publicou outros textos que não fazem parte da temática do grupo althusseriano: *Analyse de contenu et théorie du discours*, de 1967, e *Vers une technique d'analyse du discours*, de 1968, os quais fazem, respectivamente, uma crítica aos métodos de análise de conteúdo e a apresentação de um método de análise do discurso. Parece, então, que o filósofo francês trabalha em duas frentes teóricas, com o intuito de disseminar sua teoria materialista do discurso. A esse respeito, Paul Henry esclarece a diferença entre os textos, explicando que eles eram endereçados a destinatários distintos: Michel Pêcheux estabelece diálogo com cientistas sociais, produzindo e oferecendo um instrumento científico que poderia acarretar uma transformação nas ciências sociais; Thomas Herbert dialoga com filósofos, fazendo uma reflexão filosófica acerca do estatuto epistemológico das ciências sociais.

Pêcheux, em sua teoria da materialidade discursiva, busca analisar os discursos políticos em virtude do contexto sócio-histórico em que ele está inserido, entendendo que deveria haver uma crítica ideológica a respeito dos movimentos políticos. Daí o estudo do discurso, para ele, conseqüentemente, para a AD, inscrever-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à língua, ao sujeito e à ideologia. Tendo como base o materialismo histórico, a AD concebe o discurso como a materialidade da ideologia decorrente da maneira de organizar as formas de produção social, lembrando que o Materialismo Histórico é a forma de compreensão e ação sobre a realidade que observa a existência concreta dos seres humanos concretos dentro de um contexto histórico e conforme as relações materiais concretas da sociedade.

Mas antes de “surfarmos nesta onda” que é a AD, é preciso se “apropriar da prancha”, ou seja, é necessário conhecer Thomas Herbert e sua contribuição para esta disciplina dos efeitos de sentidos.

### 3.3 THOMAS HERBERT E SUA IMPORTÂNCIA À AD

Thomas Herbert produziu dois artigos intitulados *Reflexão sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social e Observações para uma teoria geral das ideologias*, publicados, respectivamente, em 1966 e 1968, na Revista *Cahiers pour L'analyse* que seguia uma corrente althussero-lacaniana. Sua abordagem, nos artigos, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da Análise do Discurso Materialista. Isso se deu pela sua busca por estudos do campo da ideologia, procurando criar uma ciência que estudasse a ideologia, suas características, práticas e ocorrências em uma formação social determinada. Tal reflexão acerca da ideologia como uma possível ciência nos leva a compreender a trajetória teórica que Pêcheux toma em seus estudos acerca da AD, fundamentalmente, a AD política. A fim de entendermos a maneira como a reflexão sobre a teoria geral das ideologias de Herbert está relacionada diretamente com a AD de Pêcheux, precisamos elucidar as principais ideias que Herbert tem a respeito da definição de ciência, da ideologia e dos instrumentos científicos.

#### 3.3.1 O que é Ciência para Thomas Herbert?

Nos artigos supracitados, Herbert expõe as reflexões a respeito da ideologia em geral e sua relação com a ciência, tomando como base as definições oriundas do pensamento de Louis Althusser e dos grandes representantes da epistemologia histórica francesa, Bachelard e Canguilhem<sup>15</sup>. Considerando categorias da epistemologia histórica francesa pensada desde Gaston Bachelard de que vou me subsidiar aqui, lembro que ela se constituiu em uma nova problemática com produção de conceitos novos e modificação da concepção de ciência que envolveu uma distinção radical entre “conhecimento comum” e “conhecimento científico”:

a. o “conhecimento comum” vê o real como unitário, sendo que tudo é real do mesmo modo, e o objeto corresponde a elemento concreto do real que o conhecimento deste tipo decalca do real, não saindo do plano homogêneo do percebido nem alcançando qualquer progresso, o que resulta na determinação dos objetos em função de sua utilidade;

---

<sup>15</sup> Claudiana Narzetti foi incluída nas minhas leituras em função da importância de seu rigoroso estudo a respeito dos trabalhos assinados por Thomas Herbert. Todavia, atento às sugestões dadas pela Profa. Ana Zandwais à época da Defesa do Projeto de Tese, concentrei minhas leituras sobretudo nas produções de Thomas Herbert e Louis Althusser, realizando um estudo atento e denso desses autores, sem ficar indiferente às contribuições de Gaston Bachelard e Georges Canguilhem.

b. o “conhecimento científico” efetua ruptura com o “conhecimento comum” e está dividido em regiões que explicam o real de modo distinto, construindo seu objeto que é um objeto não existente na realidade objetiva (realidade que existe independentemente de nossa percepção individual, interpretação subjetiva dela ou crenças pessoais) uma vez que ele é resultado de uma elaboração teórica, portanto, traz a marca de um progresso do conhecimento.

A ciência se constitui, assim, em um mundo a construir, o “conhecimento sobre o objeto científico tem caráter de construção” (NARZETTI, 2008b, p. 49) e o sujeito é aquele que “constrói os objetos e os fenômenos de que as ciências se ocupam” (NARZETTI, 2008b, p. 49). Sujeito não-unitário e instrumentado, ele produz um objeto científico por meio de uma teoria e de instrumentos que servirão, igualmente, para avaliar esse objeto.

Outra característica de um tal entendimento de epistemologia assim como é pensado por Bachelard tem relação com a concepção de erro: ele é compreendido como uma “conclusão histórica”. Para Bachelard ([1937] 2005, p. 298), o erro tem uma positividade inerente, não está sozinho e, historicamente, precede o conhecimento objetivo e ocupa o lugar no qual este se instala, sendo a ignorância um tecido de erros positivos, tenazes, solidários:

Juntos, vamos acabar com o orgulho das certezas gerais e com a cupidez das certezas particulares. Preparemo-nos mutuamente a esse ascetismo intelectual que extingue todas as intuições, que torna mais lentos os prelúdios, que não sucumbe aos pressentimentos intelectuais. E murmuraremos, por nossa vez, dispostos para a vida intelectual: **erro, não és um mal.** [grifos do pesquisador]

No entanto, ele pode corresponder a um obstáculo epistemológico quando os valores subjetivos impedem ou retardam o desenvolvimento da ciência, tendo origem no inconsciente. Sendo assim, tais obstáculos ou entraves apontam para conhecimentos imediatos ou mal-elaborados reconhecidos através do que foi designado como “psicanálise do conhecimento objetivo”, caminho de tomada de consciência por parte do espírito científico da impureza de suas motivações e das dificuldades provenientes delas. Bachelard ([1937] 2005, p. 293) assevera que: “[...] psicologicamente, não há verdade sem erro retificado. A psicologia da atitude objetiva é a história de nossos erros pessoais”, portanto, “[...] é preciso aceitar, para a epistemologia, [que] o objeto não pode ser designado como um "objetivo" imediato; em outros termos, a marcha para o objeto não é inicialmente objetiva”. Em *A Formação do Espírito Científico*, Bachelard argumenta que “[...] é preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico”, propondo que não pode ser entendido como conhecimento científico aquele a que falta precisão e que não é apresentado junto com as condições de sua determinação precisa. Bachelard propõe não as clássicas formulações dos

empiristas e racionalistas, mas uma interpretação outra do conhecimento científico segundo a qual a criatividade do espírito associa-se à experiência, numa dialética movida pela contínua retificação dos conceitos e pela remoção dos obstáculos epistemológicos – o que aponta para uma filosofia do conhecimento científico que se constitui em uma

[...] uma filosofia aberta, como a consciência de um espírito que se funda trabalhando sobre o desconhecido, procurando no real aquilo que contradiz conhecimentos anteriores. Antes de mais, é preciso tomar consciência do fato de que a experiência nova diz não à experiência antiga; se isso não acontecer, não se trata, evidentemente, de uma experiência nova. Mas este não nunca é definitivo para um espírito que sabe dialetizar os seus princípios, constituir em si novas espécies de evidência, enriquecer o seu corpo de explicação sem dar nenhum privilégio àquilo que seria um corpo de explicação natural preparado para explicar tudo. (BACHELARD, 1978. p. 4)

Althusser e seu grupo vão se apropriar da concepção de Bachelard de conhecimento científico e, a partir daí, vão considerar, na história e na epistemologia, as condições de produção intelectuais e sociais dos conhecimentos científicos.

Sobre Canguilhem (2009), trago algumas de suas observações a respeito de conceitos científicos que parecem, de algum modo, estarem presentes na trajetória percorrida por Michel Pêcheux, a saber:

- a. primeira observação: (1) não se pode fazer o conceito depender da palavra; (2) a ausência da palavra não é sinal de que o conceito não tenha sido formulado; (3) a presença de uma mesma palavra em contextos teóricos diferentes não significa a presença do mesmo conceito;
- b. segunda observação: os conceitos têm existência relativamente autônoma em relação às teorias no interior das quais nascem.

Dito de outra forma, segundo Canguilhem (2009), a ciência procede por rupturas e reorganizações assim como a história das ciências deve ser uma história da formação, deformação e da retificação dos conceitos científicos que se constituem em determinado momento da história. Tomado por tais estudos de Bachelard ([1937] 2005; [1940] 1978) e Canguilhem (2009), a ciência para Herbert é retomada desde algumas teses principais que, sob certo sentido, provocam perturbações no modo de compreendê-la.

Em sua primeira tese sobre a ciência, seguindo os passos de Althusser, Herbert ([1968] 1995, p. 68) constata que ela se constitui através de uma ruptura com a ideologia. Acerca desse rompimento, vale destacar a compreensão que Althusser tem sobre a ciência. Para Althusser, aquela é uma prática específica que leva à apropriação cognoscitiva do real ou à apropriação de conhecimentos, havendo um trabalho de transformação que exerce sobre a matéria-prima



teórica (conceitos, representações, instituições, etc.) que, depois de ser trabalhado com os meios de produção teóricos correspondentes, produz um objeto teórico ou “objeto de conhecimento”. Este processo da produção do objeto define a ciência por sua função própria e essencial<sup>16</sup>.

Assim, Herbert ([1968] 1995), a partir de Althusser, considera que toda e qualquer ciência é

[...] produzida por um trabalho de mutação conceptual no interior de um campo conceitual ideológico em relação ao qual ela toma uma distância que lhe dá, num só movimento, o conhecimento das errâncias anteriores e a garantia de sua própria cientificidade. Nesse caso toda ciência é inicialmente a ciência da ideologia da qual ela se destaca.

Não podemos esquecer de que Thomas Herbert se refere à ideologia enquanto sistema de representações (não científicas) em relação ao real que as reconhece/desconhece, argumento desenvolvido por seu mestre Althusser na década de 70. É importante lembrar que Althusser ([1968] 1999), em sua obra *Sobre a reprodução*, conclui que a ideologia em geral possui uma estrutura especular (como um espelho): a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; e a mesma ideologia tem uma existência material.

Althusser afirma que os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia, isto é, os indivíduos se constituem em sujeitos por viver uma determinada representação do mundo, sendo esta representação, na verdade, uma deformação imaginária que depende de sua relação imaginária com suas condições de existência, ou seja, com as relações de produção e de classe. Enfim, de acordo com o autor, “[...] essa relação imaginária é dotada em si mesma de uma existência material” (ALTHUSSER, [1968] 1999, p. 281).

Desta forma, segundo Althusser ([1968] 1999, p. 291), a dupla estrutura especular da ideologia, através do conhecer, reconhecer e se reconhecer como sujeitos concretos de uma formação social determinada, “produz” a garantia “[...] absoluta de que tudo está bem assim e de que, com a condição de os sujeitos reconhecerem o que são e se comportarem como convém, tudo decorrerá da melhor forma: ‘Assim seja’”. Acerca desta expressão, Althusser ([1968] 1999, p. 292) dirá:

---

<sup>16</sup> Porém, segundo Vázquez (1980), a noção de ciência de Althusser, pelo menos inicialmente, deixou de lado fatores importantes como as condições sociais e políticas da formação social em que se produziu o objeto de conhecimento. Assim, os fatores sociais que intervêm no planejamento e na organização da investigação científica, bem como no controle, transmissão e utilização social dos conhecimentos obtidos ficam à margem da noção de ciência do filósofo.

Essa expressão prova que é *necessário* que isso seja assim, para que as coisas sejam como devem ser e, soltemos o verbo: para que, inclusive nos processos de produção e de circulação, a reprodução das relações de produção seja garantida, todos os dias, na "consciência", isto é, no comportamento dos indivíduos-sujeitos que ocupam os postos que lhes são atribuídos pela divisão social-técnica do trabalho na produção, na exploração, na repressão, na ideologização, na prática científica, etc. [grifo do autor].

Logo, a ideologia se posiciona contrariamente à ciência e está próxima do que Bachelard (1990) designou de “conhecimento comum”. Compreendemos, então, que a ideologia não possui algo de científico, algo que comprove sua existência, sua credibilidade, seu status, é como se ela não tivesse uma autoria, ou seja, “alguém disse que...” e este “alguém”, escondido que está num pronome indefinido, nunca é revelado, não se mostra; enquanto que a ciência, por seu método e seus instrumentos científicos, prova, comprova, demonstra, as vezes retifica e, por fim, ratifica sua existência, toma a responsabilidade pelo objeto em torno do qual faz seu estudo.

A segunda tese de Herbert ([1968] 1995, p. 31) sobre a ciência, trazida em seu artigo de 1966, é que a história de uma ciência tem dois grandes momentos: o da “transformação produtora do objeto”, “operada na inquietação e na aventura (como os meios da margem, diz Althusser)”, que corresponde ao surgimento de uma nova ciência; e o da “reprodução metódica do objeto”, “realizada na calma da ciência estabelecida”, que corresponde à etapa de desenvolvimento desta nova ciência em que ocorrem, além do acúmulo de conhecimento, retificações e modificações.

No que tange à natureza do trabalho teórico-científico, os dois momentos abordam de maneira diferente. No momento da “transformação produtora do objeto”, a prática científica trata de operar a transformação de uma matéria-prima ideológica em conhecimentos científicos, produzir seu objeto e, portanto, fundar a ciência do domínio concernido. Logo, “[...] só pode haver aí reprodução metódica do objeto, se uma transformação produtora deste objeto já tiver sido feita [...]” (HERBERT ([1968] 1995, p. 31). Já no momento da “reprodução metódica do objeto”, a prática científica trata de desenvolver o discurso da ciência em questão e, refletindo sobre ele, testar sua coerência e coesão. Ou seja,

Enquanto uma ciência não enuncia seu objeto, ele não pode ser questão de uma reprodução metódica deste objeto. Mas desde que a ciência *fala*, isto é, enuncia seu objeto, é levada a confrontar seu discurso com ele mesmo para experimentar sua necessidade. Diremos que não basta que uma ciência fale, é preciso também que ela *se ouça falar*: levando à ideia de que a *reprodução metódica do objeto* consiste em uma reflexão do discurso teórico sobre si mesmo que lhe confere a coesão. (HERBERT, [1968] 1995, p. 31-32) [grifos do autor].

A terceira tese de Herbert é aquela segundo a qual “os instrumentos científicos” exercem um papel importantíssimo na produção de conhecimentos científicos. Segundo Paul Henry ([1969] 2010), a partir de Pêcheux, uma teoria, que inclua o instrumento e que conduza à teoria nele encarnada, não pode conceber este instrumento de forma autônoma. Da mesma forma, aquilo que possa ser tomado de empréstimo para a construção deste instrumento precisa ser reinventado, “apropriado” pela teoria que ele tivesse em vista.

Por meio dos instrumentos científicos são realizados os experimentos científicos, os quais funcionam como um refletor através do qual o discurso de determinada ciência põe-se à prova. Consoante Herbert ([1966] 1973, p. 32), os experimentos têm a função de organizar o discurso científico e, ao invés de praticar a “interpretação monocórdia da adequação realizada”, eles contrariamente variam as questões. Nas experiências científicas, Herbert esclarece que as ciências colocam suas perguntas com ajuda de instrumentos. Para o filósofo, uma pergunta só é científica se for feita a partir das possibilidades que uma problemática teórica oferece e se for expressa em uma linguagem conceptual, isto é, na linguagem da teoria. Por outro lado, a interpretação das respostas só produz efeito de conhecimento se for feita à luz da própria teoria.

Ainda consoante Herbert, quando se tem as experimentações, a ciência reproduz o objeto científico, ou seja, o objeto continua seu processo de construção teórica, construção esta que é sempre inacabada e constantemente modificada, alterada, transformada tendo em vista o discurso teórico relativo a esse objeto que é sempre, em algum ponto, enriquecido, retificado ou confirmado – o que é também uma forma de modificação no ato mesmo da interpretação, mas não se sai do domínio de uma teoria.

Não há nas ciências uma “interpretação pura dos dados”, isto é, uma interpretação não teórica permitindo, de fora, modificar uma teoria ainda que ocorram retificações em um ponto localizado desta. No seu conjunto, a teoria possibilita tais modificações. Mas a natureza dos instrumentos se diferencia na fase da “transformação produtora do objeto” e na “reprodução metódica”: naquela há necessariamente uma apropriação dos instrumentos que podem ser instrumentos científicos importados de outras ciências ou instrumentos técnicos importados das práticas técnicas (onde houve uma transformação da matéria-prima retirada da natureza em um produto técnico, através de instrumentos de produção específicos); já nesta, há uma produção dos instrumentos enquanto teoria realizada.

A caracterização do instrumento científico, como uma teoria realizada, é uma das mais conhecidas teses defendidas por Bachelard ([1937] 2005) e adotadas por outros autores influenciados pela epistemologia histórica francesa. A novidade que Herbert ([1966] 1973, p. 30) introduz em relação a esses autores é de que essa caracterização dos instrumentos como

teoria realizada só se aplica integralmente aos instrumentos de uma ciência “no estado desenvolvido”, quando ela se apresenta como um sistema em que o seu objeto e o seu método “são homogêneos e se engendram reciprocamente”. Entretanto, Herbert ([1966] 1973) defende que não se deve declarar científico todo o uso dos instrumentos, já que pode também ocorrer um uso empírico do instrumento, isto é, o uso que ignora a teoria materializada e a partir do qual não é produzido conhecimento científico. Ao se referir a isso, Herbert está pensando nas Ciências Sociais, pois, segundo ele, elas se consideram ciências, fundamentalmente, porque são dotadas de uma teoria e fazem experiências utilizando-se de instrumentos, mas tais instrumentos são oriundos das técnicas próprias de certas ciências.

Herbert faz sua crítica às Ciências Sociais, dizendo que elas não passaram pela fase de “transformação produtora”, ou seja, não produziram seu objeto (o que é condição de possibilidade para toda ciência) e, conseqüentemente, não podem estar passando pela fase de “reprodução metódica”, a fase da experimentação. Assim sendo, as experiências que dizem realizar não são efetivamente científicas. Além disso, quando fazem suas experiências não operam com apropriação dos instrumentos que importam, fazendo apenas uma aplicação exterior do instrumento ou uso empírico. Isso se explica pelo fato de que as Ciências Sociais não possuem uma teoria científica que permita a reinvenção deste, portanto, para Herbert, elas não passam de ideologias teóricas que se fazem passar por ciência. De modo mais claro, para ele, as Ciências Sociais são ideologias e não ciências.

Porém, a crítica que Thomas Herbert direciona às Ciências Sociais não se justifica apenas pelo estatuto científico que elas atestam, mas também por elas funcionarem como um obstáculo epistemológico ao desenvolvimento da ciência das formações sociais (ou ciência da história /materialismo histórico). De acordo com o autor, as Ciências Sociais “[...] se colocam no lugar do processo que, por direito, teria podido se produzir e que elas, de fato, recalçaram maciçamente” (HERBERT, [1968] 1995, p. 66).

Desta forma, compreendemos que as Ciências Sociais, ao se declararem como ciências, dificultam, ou mesmo, impedem o surgimento de uma verdadeira ciência com as características que lhes são próprias segundo Herbert postula. Isto é, com todo desenvolvimento no processo de construção de análises e metodologias científicas. O Materialismo Histórico, ou melhor, a Ciência da História sofre entraves à sua construção do conhecimento científico pelas ditas Ciências Sociais, porque estas, como exposto antes a partir da leitura dos textos de Herbert, assumem instrumentos e métodos científicos de outras ciências sem tomá-los para si, ou melhor, sem transformar estes instrumentos para seu campo de estudo.

### 3.3.2 Thomas Herbert e sua teoria geral das ideologias

Vimos que no artigo de Herbert, *Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais, e, especialmente, da Psicologia Social*, de 1966, foram discutidas questões de ordem epistemológica, em especial, se referindo às Ciências Sociais; no texto de 1968, *Observações para uma teoria geral das ideologias*, o autor retoma sua crítica às Ciências Sociais, agora partindo do que ele identifica como “dupla forma” de existência da ideologia: as ideologias do tipo A, produtos derivados da prática técnica empírica, e as ideologias do tipo B, como condições indispensáveis da prática política que se realizam sob a forma de combinações variadas segundo as formações sociais.

Herbert explica que, em sua natureza, essas ideologias se apresentam sob as formas empírica e especulativa. Para ele, a ideologia do tipo A ou *empírica* concerne à relação de uma significação e de uma realidade, enquanto que a ideologia do tipo B ou *especulativa* concerne à articulação de significações entre si sobre a forma geral do discurso (HERBERT, [1968] 1995). A partir disso, por um lado, o que define a forma empírica da ideologia é a preocupação central em obter uma maior adequação de cada termo seu a um determinado referente. Por outro lado, a preocupação central da forma especulativa da ideologia é estabelecer mediante a coerência interna de seus termos, seus significantes, o modo como os elementos da realidade se ordenam entre si formando um discurso coerente articulado.

Herbert ([1968] 1995, p. 76) afirma que as ideologias do tipo A e do tipo B obedecem a dois princípios gerais: “O primeiro é o princípio de dualidade e o segundo o princípio da desigualdade” – o princípio de dualidade funciona sob duas modalidades em que, em suas ocorrências, uma terá domínio sobre a outra, são elas: a dominância metafórica semântica e a dominância metonímica sintática.

Para Herbert ([1968] 1995), quando houver uma dominância metafórica semântica (MSE), a ideologia se apresenta, então, como um sistema de sinais que permitem selecionar os valores e identificá-los e, nesse caso, o elemento diferencial é pertinente. Desde um tal sistema, os indivíduos sabem o que é possível ou impossível, autorizado ou proibido, racional ou irracional. Mas Herbert esclarece que tais sinais não estão isolados, existindo uma “sintaxe minimal” que se apresenta como uma “concatenação elementar de gestos e de falas que têm imediatamente sua própria normatividade” (NARZETTI, 2008b, p. 78). Isto quer dizer que o nível semântico da ideologia fornece o recorte da realidade em elementos sintagmáticos mínimos separáveis. Ou seja, nesta forma de ideologia, há uma relação entre uma “significação”

e a “realidade” que lhe “corresponde”, entre significante e significado. Para Herbert, a relação entre as palavras e as coisas é tomada como uma relação natural, direta e a língua como “o código” que autoriza nomeá-la. O homem, então, apropria-se de uma “função do real”, constituindo o “animal ecológico que organiza e etiqueta” o meio em que se insere, produzindo e distribuindo significações na superfície da “realidade”, criada como meio do “animal humano”.

Agora, quando houver uma dominância metonímica sintática (MSI), a ideologia assume a forma de um sistema de operações sobre os elementos, sistema simbólico que tem a forma geral do teórico e, nesse caso, o operador de conexão é pertinente, assim o nível sintático contém as leis de combinação desses elementos que adquirem a forma de operadores suscetíveis de produzir combinações. Em outras palavras, o que está em jogo, nesta ideologia, é o ponto de conexão das significações entre si, a relação significante-significante sob a forma geral do discurso. Para Herbert, o homem transforma-se no animal social, ou seja, “o animal dotado de linguagem que se controla a si mesmo graças à linguagem”. Assim, as relações entre sujeitos sociais são compreendidas como relações “naturais” em que a natureza seria necessariamente a natureza linguística do “animal humano” adaptado para trocar as significações codificadas.

Fazendo coro a Narzetti (2008b), chamo a atenção para o fato de que, ao propor que os núcleos construtores das ideologias com dominância metonímica sintática são as instituições, Herbert avança em relação a Althusser. Este afirma que a maioria dos homens vive a ideologia na sua forma não teorizada, não sistematizada, e que esta só é acessível a uma minoria: muitos são religiosos, mas pouquíssimos são teólogos; a maioria dos homens, senão todos, apresenta alguma forma de gosto artístico, mas somente alguns escrevem tratados de estética. O que ele não diz, pelo menos explicitamente, é que a teorização da ideologia não pode ser dissociada de certo nível de institucionalização. Herbert, ao contrário, estabelece relação clara entre a forma ideológica com dominância metonímica-sintática e as instituições.

A dominância MSE e a dominância MSI possuem uma relação hierárquica dependendo do tipo da ideologia, isto é, há uma dominância metafórica semântica quando existir a prática ideológica *empírica*; e dominância metonímica sintática quando for ideológica *especulativa*. Cabe destacar que tais formas predominantes de ideologia funcionam segundo ilusões e esquecimentos. Na forma empírica de ideologia, Herbert reconhece uma ilusão de acesso direto à natureza, cujas leis o cientista descobre e formaliza através da observação dos dados e da experimentação. Na forma especulativa de ideologia, o autor identifica a ilusão de que as relações sociais são relações naturais baseadas em necessidades biológicas e afetivas dos indivíduos.

Além disso, um dos aspectos produtivos de pensar sobre a existência de relação entre a ideologia de forma metafórica semântica e a ideologia de forma metonímica sintática é que ela pode conduzir a entender a diferença entre “comportamento ideológico” e “discurso ideológico”. A diferenciação apresentada por Herbert toma como ponto de partida aquela proposta por Althusser entre formas práticas e teóricas das ideologias. Porém este último não vai além da constatação do fato de que uma região ideológica pode assumir ou não uma forma teorizada e sistematizada. Os argumentos de Herbert possibilitam dar mais alguns passos uma vez que ele pensa a ideologia pelo viés da linguagem e, assim, permite compreender que essa sistematização teórica consiste em uma dominância metonímica-sintática.

Desde Herbert se pode concluir que “[...] a ideologia recorta a realidade em elementos que formam conjuntos (função semântica) e os articula por meio de conectores ou regras de combinação (função sintática), formando um discurso” (NARZETTI, 2008a, p. 526). Logo, ela não se reduz somente a um conjunto de sinais ou signos que nomeiam os objetos reais estabelecendo uma relação deles com a realidade (dimensão semântica), mas é antes um sistema de sinais ou signos que se encontram articulados, assumindo coerência interna (dimensão sintática). Na Figura 1 apresento uma síntese da “dupla forma de ideologia” assim como é pensada por Herbert:

Quadro 1– Dupla forma de ideologia segundo Herbert

<b>Forma empírica da ideologia</b>	<b>Forma especulativa da ideologia</b>
Relação entre significação (significante) e a realidade que lhe corresponde (significado)	Articulação das significações entre si, a relação significante/significante.
<p><b>Eixo semântico (vertical):</b> a relação entre as palavras e as coisas é tomada como natural e direta.</p> <p>A <b>língua</b> é compreendida como o código que permite nomeá-la.</p> <p><b>Homem</b> = animal ecológico que organiza e etiqueta o meio, ou seja, produz e distribui significações na superfície da realidade (o meio).</p>	<p><b>Eixo sintagmático (horizontal)</b></p> <p><b>Homem</b> = animal social – “animal dotado de linguagem que se controla a si mesmo graças à linguagem”. Relações entre sujeitos: naturais, de natureza linguística.</p>
<p><b>Problema:</b> esta forma de ideologia pressupõe uma passagem contínua e homogênea entre a ordem natural e a ordem humana.</p>	<p><b>Problema:</b> desconhecimento da relação existente entre o efeito de linguagem (ou efeito significante) e o efeito de sociedade. Desconhecimento do fato de que as relações naturais diferem das relações sociais. Recalque da instância política, pressupondo a sociedade como mero sistema de funcionamento cujos membros se comunicam intersubjetivamente com a ajuda de códigos.</p>

Fonte: material distribuído pela Profa. Dóris Fiss no Seminário Avançado *Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigem* no primeiro semestre de 2018

Verifiquei, então, que este princípio de dualidade converge com o que Althusser teoriza sobre ideologia, pois, segundo este, as ideologias possuem diferentes graus de sistematização, podendo se apresentar como ideologias práticas, compostas de sinais, atitudes, costumes, comportamento, ações, gestos, ideologias em que não há sistematização e, logo, não há teoria – o que o autor vem a chamar de “ideologia não-teórica”. Todavia, elas também podem apresentar-se como ideologias teóricas, altamente sistematizadas, com uma teoria baseada em noções coerentemente articuladas, chamadas por ele de “ideologia teórica ou pré-científica”.

De modo mais claro, tomando emprestado o exemplo apresentado pelo próprio Althusser ([1969] 1985, p. 99) em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, posso referir a ideologia religiosa cristã com a ressalva feita por ele segundo a qual “esta mesma demonstração pode ser reproduzida para a ideologia moral, jurídica, política, estética, etc.”. Althusser, ao redefinir a ideologia em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, em paralelo à sua função prática, articulada à produção da vida material, destaca um elemento de conhecimento e, ao fazê-lo, traz a ideologia religiosa cristã como ilustração, referindo rituais que lhe são próprios – sentar, ajoelhar, fazer o sinal da cruz, orar, rezar. No que tange a uma prática ideológica teórica ou pré-científica, é possível mencionar estudos religiosos, ciências da religião, a teologia.

Em entrevista concedida a Maria Antonietta Macciocchi e publicada em L’Unità, em fevereiro de 1968, quando perguntado “Você disse duas coisas que são aparentemente contraditórias ou diferentes: primeiro, a filosofia é basicamente política; segundo, a filosofia está ligada às ciências. Como você explica essa dupla relação?”, Althusser ([1968] 2005, p. 6) afirma o seguinte:

Aqui também terei de responder por meio de questões esquemáticas e provisórias.

1. As posições de classe em confronto na luta de classes são "representadas" no domínio das ideologias práticas (ideologias religiosas, éticas, legais, políticas, estéticas) por visões de mundo de tendências antagônicas: idealistas (burguesas) e materialistas (proletárias). Todos desenvolvem espontaneamente uma visão de mundo.

2. As visões de mundo são representadas no domínio da teoria (ciência + as ideologias "teóricas" que envolvem a ciência e os cientistas) pela filosofia. A filosofia representa a luta de classes na teoria. É por isso que a filosofia é uma luta (Kampf, como disse Kant) e fundamentalmente uma luta política: uma luta de classes. Ninguém é um filósofo por natureza, mas todos podem ser filósofos.

Tais assertivas estão presentes em *La Filosofía como arma de la Revolución*, publicação também de 1968. Nela, Althusser ([1968] 2005, p. 53-54) discorre a respeito das características da ideologia como estrutura e funcionamento, observando que



[...] puede existir bajo formas más o menos difusas, más o menos irreflexivas o al contrario bajo formas más o menos conscientes, reflexivas y explícitamente sistematizadas de las formas teóricas. Se sabe que puede existir una ideología religiosa que posea sus reglas, sus ritos, etc., aunque sin una teología sistemática: el advenimiento de una teología representa un grado de sistematización teórica de la ideología religiosa. Sucede lo mismo con la ideología moral, política o estética: pueden existir bajo una forma no teorizada, no sistematizada, bajo la forma de costumbres, de tendencias, de gustos; o al contrario, bajo una forma sistematizada y reflexiva: teoría ideológica moral, teoría ideológica política, etc.

Pelo exposto, podemos arriscar certa compreensão da ideologia educacional desde os diferentes graus de formalização possíveis consoante Althusser: sendo uma ideologia particular, ela pode ser expressa por comportamentos, atos, regras e hábitos (prática ideológica não-teórica) ou por uma teoria (prática ideológica teórica ou pré-científica). Em se tratando de prática ideológica não-teórica, o grau de formalização é baixo e aponta para comportamentos ou “ritos educacionais” que, compreendidos como evidentes, se materializam em situações (re)produzidas por muito tempo na história do magistério como: a organização em filas dos alunos dentro da sala de aula, a atitude passiva dos alunos frente ao conhecimento e, por fim, a função “transmissora” do professor. Enquanto a prática ideológica teórica ou pré-científica se articula com conhecimentos pedagógicos, curriculares sistematizados na ciência da educação.

O outro princípio geral da ideologia é o princípio da desigualdade que se refere à impureza da ideologia, ou seja, as ideologias de um modo geral se misturam, se atravessam, influenciando na realidade uma da outra. Sobre isso, Narzetti (2008a, p. 527) menciona que todas as ideologias historicamente determinadas são marcadas pela presença tanto da modalidade MSE quanto da MSI. Este princípio traz duas consequências para a teoria de Herbert. Uma se refere à “estrutura das ideologias” com que as diferentes ciências devem romper. A outra é a “força da resistência epistemológica” que essas ideologias apresentam, ligada ao lugar do qual elas se originam, o campo técnico ou o político.

No que tange à primeira consequência, a “estrutura das ideologias”, Herbert, ao dizer que as ideologias empíricas não são somente um conjunto de elementos (alquimia, astrologia etc.), mas que têm também uma sintaxe, unindo-os, demonstra que as ciências naturais não romperam com um princípio de elementos, mas sim com o conjunto que eles constituíam. Caso não o fizessem, o autor nos levaria a compreender que as ciências da natureza, a fim de se estabelecerem, precisariam unicamente substituir conceitos ideológicos por outros científicos. Porém não ocorre desta maneira. Há teorias ideológicas compostas por esses elementos, e a ação da ruptura se exerce sobre elas. Desta forma, tanto as ciências naturais quanto as ciências históricas devem romper com “teorias” e nunca com conceitos isolados. Por exemplo, a física

de Galileu não representou uma substituição das antigas noções aristotélicas sobre a natureza, mas criou novos conceitos conectados por uma sintaxe totalmente nova: a matemática.

A segunda consequência, as “resistências epistemológicas”, impõe uma força desigual à “transformação produtora do objeto” das ciências. No caso das ciências da natureza, a resistência é menor do que a da ciência do “continente-história”: naquelas, as ideologias atuam como discurso que disfarça o papel de ciência; nesta, a resistência imposta pelas ideologias é muito maior. A respeito do termo “continente”, vale lembrar o entendimento que Althusser tem acerca dele: para o autor, as ciências são regiões de continentes teóricos, de modo metafórico, as ciências são países teóricos dentro de um grande continente teórico. Estes continentes científicos são divididos em três: o continente-física, onde temos a química e a biologia como ciências regionais; o continente-matemática, que abrange a Lógica moderna como região de seu continente; e, por fim, o continente-história, fundado por Marx, que engloba tudo que é social em seu espaço teórico, isto é, qualquer fenômeno social (político, econômico, cultural, educacional, ideológico, etc.) pertence ao domínio do Materialismo Histórico que é o continente-história.

De acordo com Herbert ([1968] 1995, p. 77), as ideologias do continente-história “são particularmente resistentes a uma transformação produtora do seu objeto”. Isso se dá pelo fato de apresentarem dois tipos de obstáculos:

1. “epistemológico e político”: em sua modalidade MSI, os elementos que as ideologias unem não são elementos da natureza, mas sim os sujeitos que compõem toda formação social, composição efetuada por meio de um discurso que tem por finalidade garantir a coesão social e a própria estrutura da sociedade (elas funcionam como um cimento);
2. “epistemológico”: as ciências sociais se caracterizam como ideologias especulativas que procuram uma validação, por exemplo, por meio da utilização de experimentos e entrevistas; o discurso que formulam é confrontado com o real aparente e, nessa tensão, existe uma “confirmação” especular da sua “verdade”. As ciências sociais são um discurso ideológico que se reconhece nos dados pelo fato de esses dados serem lidos pelas lentes da própria ideologia pressuposta nessas ciências. Herbert ([1968] 1995) explica que, no decorrer da história das formações sociais, acontecem processos de mudança da ideologia, que podem se caracterizar como variação (a ideologia muda com a finalidade de se manter, no entanto o processo ideológico dominante pode recuperar os efeitos provocados pela mudança ideológica); ou como mutação ideológica, quando essa recuperação não é possível. Nesse último caso é que podem surgir objetos e discursos novos, que dão origem a ciências novas.

De acordo com Herbert ([1968] 1995), Bachelard, entre outros epistemólogos, forneceu os meios para identificar teoricamente o corte nas ciências da natureza (domínio A, com dominância sintática primária), porém, restava saber se esses meios aplicavam-se a outros domínios científicos. Para Herbert, o problema da especificidade das mutações ideológicas nas distintas ciências ainda estava longe de ser resolvido, porém os aspectos gerais de uma mutação ideológica já poderiam ser adiantados sob a forma de algumas hipóteses.

A primeira hipótese é que, inicialmente, a mutação ideológica aconteceria em uma “[...] brusca superposição, em um mesmo lugar do espaço ideológico, de várias formas de recorte e de articulação não congruentes” (HERBERT, [1968] 1995, p. 87). A segunda hipótese é que, num segundo momento da mutação ideológica, a superposição tem como efeito “[...] ‘dar a ver’ objetos que eram até então invisíveis, tendo o estatuto do insólito face à ideologia dominante” (HERBERT, [1968],1995, p. 87-8). O exemplo é a mutação no domínio das ciências da natureza.

Quando Herbert chama os novos objetos “dados a ver” pela mutação ideológica de “insólitos”, ele está fazendo uma analogia com a Psicanálise, demonstrando que as mutações ideológicas tornam possível o aparecimento de algo semelhante àquilo que a teoria psicanalítica chama de “retorno do recaiado”: o que foi recaiado no inconsciente retorna sempre na forma de sintomas (sonhos, atos falhos) que não são “recuperáveis” pelo consciente, apresentando-se como aberrantes, insólitos ou destituídos de sentido. Assim, quando irrompe nas formações ideológicas atípicas, o que os processos ideológicos recaiaram não são “recuperáveis” pela ideologia dominante, apresentando-se como “delirantes” perante ela.

Por fim, consoante a última hipótese, ligada a um terceiro momento da mutação ideológica, o aparecimento de objetos até então invisíveis desencadearia “uma crise nos sistemas de garantia (que definem normalmente a admissibilidade ou inadmissibilidade dos objetos) e conseqüentemente, um enfraquecimento da resistência ideológica nesse ponto” (HERBERT, [1968] 1995, p. 88).

Herbert ([1968] 1995, p. 88) limita-se a dizer que o critério que permitirá distinguir o efeito de conhecimento do delírio é

[...] a possibilidade de instaurar, no lugar preciso do espaço ideológico concernido, um dispositivo, ao mesmo tempo, instrumental (respondendo à garantia empírica) e institucional (respondendo à garantia especulativa), suscetível de produzir novas formas de admissibilidade que permitirão apreender de maneira adequada os novos efeitos produzidos.

Tomando este excerto, percebi que Herbert refere “um dispositivo instrumental” bem como também Pêcheux (1967) o faz em um artigo da mesma época só que para definir a análise do discurso. Narzetti (2018a, p. 531) considera estes artigos o encontro entre Herbert e Pêcheux, ou seja, “o ponto nodal em que a teoria geral das ideologias se articula com a análise do discurso”. Portanto, assumir a Análise do Discurso Materialista como referencial teórico-metodológico envolve mais do que mencionar que ela se trata de disciplina fundada por Michel Pêcheux que rompeu com algumas áreas do conhecimento científico para se constituir enquanto uma disciplina materialista. É preciso recuar alguns passos e “refazer” as trilhas seguidas por Pêcheux a fim de compreender seu projeto, suas críticas, suas retificações e ratificações, as influências exercidas sobre ele e a presença de vozes como a de Louis Althusser em seu trabalho.

---

A partir daqui apresentarei, nos capítulos seguintes, os caminhos da pesquisa iniciada em meados de 2018 e gestos analíticos por meio dos quais o/a leitor/a conseguirá acompanhar um trabalho analítico-discursivo que envolveu a mobilização de alguns dos conceitos fundamentais à Análise do Discurso Materialista.

#### 4. A ESTRADA ATÉ AQUI....

Com este título de um (in)certo quarto capítulo, refiro-me a um seriado intitulado *Supernatural*. Se considerar a proposta desta série de televisão americana de fantasia sombria e urbana criada por Eric Kripke, verei que o trabalho dos dois protagonistas (caça de demônios, fantasmas, monstros e outras criaturas sobrenaturais no mundo) é narrado ao longo de quinze temporadas nas quais suas atitudes são bastante diversas, mas sempre envolvem longo estudo da situação sobrenatural, mobilização de saberes convocados pelas práticas que cada situação desafia a constituir, impossibilidade de busca de apoio em etapas definidas *a priori*. Ou seja: o modo como são narradas as aventuras dos personagens principais indica o imaginário projetado pelo seu criador a propósito do modo como poderia transcorrer o encontro com algo da ordem do não sabido, não conhecido, misterioso.

A jornada vivida pela dupla de protagonistas em *Supernatural* representa o imaginário de seu criador a respeito do enfrentamento do desconhecido. O fato é que há uma memória em mim que remete a esta série, trazendo à tona situações que os personagens vivem durante sua jornada. Assim como eu, no tempo de produção desta Tese, eles percorreram caminhos tortuosos até a conclusão da sua jornada. Isto pode agora ser retomado nos seguintes termos: a jornada dos irmãos Sam Winchester e Dean Winchester representa de fato um certo imaginário meu sobre o modo como “aventuras” por caminhos desconhecidos podem ser, ao mesmo tempo, desafiadoras, assustadoras e imprevisíveis, o que fica dito em certo discurso sobre os perigos do desconhecido, os riscos do não-sabido. Esse discurso apresenta-se revestido do que vou chamar de “regime de repetibilidade” (INDURSKY, 2011) devido ao fato de ter sido repetido com persistência ao longo de quinze temporadas, passando a fazer parte de certa memória coletiva dos fãs da série. Dito de outra forma, pelo funcionamento da repetição tornou-se memorável. Há sentidos que se repetem e, ao longo do tempo de minha jornada, retornam.

Pêcheux ([1983] 2015), em *Papel da Memória*, permite que se compreenda melhor a aparente contradição entre a regularização do sentido e o desvio de sentido: a memória constitui, diz ele, “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas” (PÊCHEUX, [1983] 2015, p. 50). Em outras palavras, se a repetição é responsável pela fixação dos sentidos, ela também está comprometida com sua movimentação. Os sentidos se movem ao serem produzidos a partir de outra posição-sujeito. Desde a posição-sujeito (discursiva) de doutorando ocorre filiação a certa formação discursiva na qual circulam sentidos de jornada longa e difícil diante de algo que sempre estou por conhecer, algo que estou sempre conhecendo – sentidos que retornam. Em certa medida, parece que sentidos de dificuldade associados à

jornada longa e imprevisível manifestos nos discursos produzidos pelos irmãos Winchester são retomados em outro discurso – o discurso praticado por mim, enquanto doutorando –, em outro lugar e cujo eco ressoa no meu discurso.

Enfim, memória<sup>17</sup>, nesta minha confiança, está atravessada pelo modo como Freda Indursky (2011, p. 70-71), a partir de Michel Pêcheux ([1983] 2008; [1983] 2015) e Pierre Achard [1983] 2015), propõe quando a entende como uma espécie de “repetição discursiva”, evocando

[...] uma característica essencial da noção de memória tal como ela é convocada pela AD: o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. Por conseguinte, a memória de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social.

Dito isto, apresentarei na subseção seguinte como um analista do discurso pode operar em seu *corpus* discursivo, esclarecendo que não pretendo, com isto, estabelecer um modo único de fazer, mas compartilhar meu fazer, suas sinuosidades, suas surpresas até mesmo para mim – um andante por caminhos tortuosos.

#### 4.1 AS PESQUISAS DE ABORDAGENS ANALÍTICO-DISCURSIVAS

Com vários significados dentro da área da linguagem, em especial, da linguística, o termo discurso possui sentidos que tomam a referência da língua em seu uso, como sinônimo da fala ou de enunciação, a partir dos estudos de alguns autores como Saussure, Benveniste, Ducrot, entre outros. Mas, é sob o prisma da Análise do Discurso Materialista que a palavra discurso toma um sentido mais preciso neste trabalho, enquanto um estudo teórico-metodológico, que faz um recorte dos instrumentos científicos das ciências: Linguística, Psicanálise e Materialismo Histórico. Os objetivos centrais da AD materialista envolvem a distinção entre função e funcionamento, os métodos de análise do recorte do *corpus*, a oposição saussuriana entre língua e fala e, por fim, os fundamentos teóricos para a constituição de uma teoria materialista dos sentidos, em especial, no que se refere à maneira como se deve entender

---

<sup>17</sup> A reflexão sobre memória sempre esteve presente no quadro da Teoria da Análise do Discurso, muito embora, nos textos fundadores, esta nomeação ainda não tivesse tido lugar. Pensava-se sobre memória, mas sob outras designações, como, por exemplo, repetição, pré-construído, discurso transversal, interdiscurso. Estas noções foram formuladas no âmbito da Teoria da Análise do Discurso e encontram-se reunidas em *Semântica e Discurso* (PÊCHEUX, [1975] 2009). Todas remetem, de uma forma ou de outra, à noção de memória. Mais exatamente, trata-se de diferentes funcionamentos discursivos através dos quais a memória se materializa no discurso.

o discurso neste campo de saber em que intervêm as regiões da linguística com Saussure, da história com Marx, da psicanálise com Lacan e da ideologia com Althusser.

Inúmeras são as pesquisas que possuem como arcabouço teórico-metodológico a Análise do Discurso (Materialista) – uma disciplina que transita entre áreas sem, contudo, prometer subserviência a qualquer uma delas e, em igual medida, sem se afastar daquilo que se constitui como questão principal – “como se produzem os sentidos?” – e função, compreender a especificidade do discurso na produção de sentidos. Sobre isso Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 827) mencionam que

[...] uma das preocupações fundamentais na costura entre análise e a teoria é estabelecer o ponto de equilíbrio entre a demanda da reflexão linguística enunciativa e a demanda da reflexão sobre a exterioridade teórica convocada; em outras palavras, evitar reduzir análise ao estrito formalismo da língua e evitar transformá-la em análise e estudo de um dos campos das ciências sociais o que provocaria uma rarefação do processo interpretativo proposto pela AD. Portanto, o que vai determinar o sucesso da análise de discurso é a compatibilidade entre a mobilização dos princípios teóricos definidos para o entendimento do objeto de estudo, intrinsecamente ligados a subjetividade e a historicidade e o reconhecimento de aspectos linguísticos e enunciativos constituintes do corpus em estudo a eles relacionados.

Somando-se aos argumentos das autoras supracitadas, Possenti (2015) diz que a AD é a área de estudo com maior demanda entre as diversas áreas no campo da ciência da linguagem. Em seminários, congressos, encontros, fóruns, enfim, eventos acadêmicos e nos cursos de pós-graduação, é sempre a que conta com um número significativo de inscritos. Além disso, ainda segundo Ernst-Pereira e Mutti (2011), atualmente, a AD estabeleceu-se como uma das possibilidades teórico-metodológicas disponíveis ao sujeito-pesquisador na área das ciências humanas (e, também, das ciências da saúde). A AD tem uma identidade própria, capaz de fazer sentido a novos pesquisadores nos diversos espaços por onde se estende. Além disso, “[...] a multiplicidade de grupos e a grande produtividade de pesquisas em análise de discurso atestam a mobilização crescente da memória da área” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 820)

Todavia, esta popularidade e as conseqüentes pesquisas elaboradas desde a perspectiva de análises enunciativo-discursivas tornam-se uma faca de dois gumes, pois, ainda segundo Possenti (2015, p. 43), é um fenômeno que “[...] produz muitos efeitos positivos, mas paga o preço de uma perigosa vulgarização. Muitos trabalhos se inscrevem na AD, mas não passam de comentários ou de paráfrases dos textos analisados por um lado; ou são militância com pouca análise por outro”.

Nesta perspectiva, Maingueneau (2015) menciona que os objetos de análise discursiva mais visados pelos pesquisadores são temas que abordam uma discussão mais polêmica ou, pelo menos, que tragam à tona questões de âmbito racial, sexual, social e, fundamentalmente,

político. Maingueneau (2015) mostra ainda que há três grupos distintos de analistas do discurso: o grupo de ordem filosófica ou para-filosófica, relacionado a reflexões a respeito de diversidade sexual, relações de poder, subjetividade, cultura, pós-colonialismo, decolonialismo etc.; o que usa a AD como método qualitativo na caixa de ferramenta das Ciências Sociais; e, por fim, o que “[...] se esforça em manter um equilíbrio entre a reflexão sobre o funcionamento do discurso e a compreensão de fenômenos de ordem sócio-histórica ou psicológica” (MAINGUENEAU, 2015, p. 34). Entretanto, ainda que certo pesquisador trabalhe com um desses grupos, ele pode, também, transitar para outro grupo de acordo com seu interesse de estudo ou conforme as circunstâncias de sua pesquisa.

Tomando esta divisão elencada por Maingueneau, entendo que pertenço ao grupo que reflete sobre o funcionamento do discurso (no meu caso, educacional) e a compreensão dos fenômenos da ordem sócio-histórica (da educação), teorizando sobre efeitos de sentidos relacionados à docência assim como se manifestam nos discursos das educadoras e dos educandos interlocutores na pesquisa. Da mesma forma, e com igual comprometimento, como consequência da minha inscrição em um modo muito particular de produzir conhecimento, me ocupo da busca de entendimento da especificidade de certas materialidades (o Projeto Político Pedagógico da escola parceira e as cartas motivacionais elaboradas pelos sujeitos da pesquisa no ano de 2019) em determinadas condições de produção pelo viés da teoria materialista dos sentidos, explicitando como uma forma material, tomada exatamente em sua especificidade, que é linguística e histórica, produz sentidos.

Vale ressaltar que Possenti (2015) apresenta, no estudo no qual estou me baseando, as maiores correntes e seus autores no âmbito da discursividade. Elas estão associadas a filósofos renomados, e já falecidos, como Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin. Não por coincidência, meu interesse pelo discurso e meus estudos discursivos surgiram a partir destes autores. Em meu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Letras, abordei o discurso, as relações de poder e a subjetividade, tomando como ferramenta as definições de Foucault; na monografia da especialização em educação de jovens e adultos, utilizei os conceitos de gêneros discursivos de Bakhtin, objetivando uma metodologia de ensino-aprendizagem com jovens e adultos; no mestrado em educação, realizei minhas pesquisas relacionando educação e a análise do discurso sob o viés de Pêcheux, e agora, no doutorado em educação, mantenho minha fidelidade teórica a essa forma de conhecimento do funcionamento do discurso.

Pelo que foi exposto, ao assumir, e reiterar, a identificação com a Análise do Discurso Materialista, não se pode deixar de lado os autores ainda vivos, que também exercem enorme influência hoje para os estudos da discursividade. São eles: Dominique Maingueneau, Patrick



Charaudeau, Jacqueline Authier-Revuz, Jean-Jacques Courtine, para citar apenas alguns, e, no Brasil, especificamente, de maior expressão, Eni Orlandi.

Importante ressaltar que, na entrevista<sup>18</sup> que Courtine concebe a João Kogawa (2015), ele diz que, hoje, não trabalha mais com a AD, ou pelo menos, com a AD que ele abordou em sua obra de 1982, *Análise do discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos*, tendo em vista que, para o autor, ela sofreu mudanças significativas depois do falecimento de Pêcheux (o fim da continuidade de seu trabalho). Isto faz com que o pensamento daquele estudioso das ciências humanas transite academicamente para outros ares, outras perspectivas de abordagem. Na entrevista, Courtine vai dizer que

[...] é preciso que, nessa espécie de biografia póstuma que se constitui dele, a parte da AD não tenha total precedência sobre o trabalho filosófico, crítico e político que lhe era próprio, a ponto de apagá-lo. É mais importante se lembrar de que Michel Pêcheux teve que, em um momento dado, escolher se rebatizar “Thomas Herbert” e compreender o porquê. (KOGAWA, 2015, p. 408-409)

Mais à frente em outro questionamento acerca do “redisciplinarização”, Courtine alude que

Houve originalmente um forte ar de liberdade interdisciplinar e Pêcheux, filósofo marxista e homem curioso apaixonado pela linguística e pela informática, encarnou largamente [...] mas não devemos pensar que ele estaria antes de tudo preocupado em fabricar uma disciplina que se chamava “Análise do Discurso”. Não era o caso; isso era apenas um dos aspectos do seu trabalho; talvez, sendo um dos adicionais de seu trabalho, mesmo sendo um dos elementos importantes. Mas não havia só isso. Como filósofo, ele estava extremamente aberto a numerosos domínios e os intercâmbios que fazíamos na origem eram intercâmbios em que a filosofia, política, linguística, lógica matemática, informática e história estavam, evidentemente, implicados. (KOGAWA, 2015, p. 413)

Nesta ótica, consigo visualizar, nas “andanças” de Pêcheux, pelo menos duas faces: a do filósofo, que realizava um estudo crítico-filosófico sob o prisma marxista como discípulo de Althusser que ele era e continuava a ser; e a de um sujeito que relacionava o campo da linguística com o da informática, criando, assim, a AAD69. De acordo com Courtine, “[...] as duas atividades estavam ligadas. A AAD69 era o prolongamento prático, metodológico e o braço armado, de alguma forma, do trabalho filosófico” (KOGAWA, 2015, p. 408).

Ainda a partir de Courtine, lembramos que seu novo ramo de estudo volta-se para uma perspectiva histórica e genealógica, que parece estar distante da AD pecheuxtiana e mais próxima a uma AD foucaultiana, após se aprofundar na leitura de *Arqueologia do saber*. Porém,

---

<sup>18</sup> Entrevista realizada em Sorbonne na França, em dezembro de 2010, na realização do estágio PDEE (Doutorado sanduíche) de Kogawa.

ao ser questionado sobre seus rumos de pesquisa, vista como um caminho à AD no Brasil, o pensador francês fala que

Para AD brasileira, eu diria que eu sou provavelmente um mal exemplo, pois, meu percurso consistiu em deixar de fazer AD. Então, se AD ou alguns analistas do discurso brasileiro querem se inspirar em meu exemplo, eu acredito fortemente que eles correm o risco, como eu, de deixar de serem analistas do discurso. A menos que dermos, o que me parece ser o mesmo caso no Brasil, uma acepção muito larga ao termo análise do discurso. Eu compreendo que queiramos dar à AD um sentido mais largo do que aquele que ela teve e continua tendo, que queiramos fazer entrar em nosso campo materiais que não são puramente textuais. Nesse caso se estas preocupações estiverem fortemente inscritas no campo da história, se os materiais sobre os quais se trabalha são documentos não estrita e unicamente linguísticos, então, sim por que não? Talvez a perspectiva que eu desenvolva possa se inscrever no campo da AD. (KOGAWA, 2015, p. 412)

Entendemos que há uma gama de abordagens discursivas. Cada analista-pesquisador, a partir de sua abordagem enunciativo-discursiva, observa seu *corpus* de análise, que pode ser verbal ou não-verbal, as condições de produção deste *corpus* e de sua pesquisa, toma um caminho de análise, que pode convergir para algum dos três modos supracitados, ou diverge, seguindo direções diferentes, como, por exemplo, uma abordagem mais histórica e antropológica que é assumida, hoje, por Courtine. Em meio a este campo de possibilidades e impossibilidades, considerando o que pode e deve ser dito (ou, o contrário, o que não pode nem deve ser dito), desde o ano de 2015 estou inscrito em uma linha pecheuxtiana constituída desde um trabalho que, para além do entender um sentido através de uma sequência textual, implica em análise e teorização no sentido filosófico-dialético que uma tal relação pode manifestar. Um trabalho que toma por base a relação entre língua e ideologia, sendo o discurso tomado como lugar de observação de uma tal relação – o que tem sido feito por nosso grupo de pesquisa sobre educação e análise do discurso (GPEAD) desde 1999, ano em que foi fundado pela Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti.

Dito isto, é importante deixar claro que nosso trabalho tem a AD como uma disciplina que procura, por meio do estudo do funcionamento da linguagem, identificar efeitos de sentidos produzidos e posições discursivo-enunciativas assumidas em determinadas condições de produção da prática discursiva educacional, mobilizando, assim, uma “lupa interpretativa” que não se preocupa em descobrir a verdade, mas intenta revelar aquilo que escapa pela língua(gem), base material equívoca que, em razão mesmo de sua constitutiva equivocidade e não-transparência, se associa ao

[...] problema fundamental do equívoco enquanto próprio do sujeito e à necessidade de acompanhar ou, pelo menos, de o sujeito se incluir/inscrever nesses jogos sobre o

quê (aquilo quê) da língua é trabalhado pelo equívoco e pela conseqüente proliferação do significante (liberado e vigiado) que aí se manifesta (FISS, 2001, p. 15)

Em outras palavras, minha escolha e inscrição neste modo de dizer, fazer e produzir conhecimento em que se constitui a Análise do Discurso Materialista implica em assujeitamento a uma rede de saberes que aponta para o fato de que mesmo sentidos supostamente fixos jogam em um movimento que inclui tanto a regularização do pré-existente quanto a desregulação perturbadora da rede de sentidos. Tais processos remetem, por sua vez, a “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 43). Dito de outra forma, ao real da língua, à língua preenchida por processos de equivocação ligados ao reviramento dos sentidos, a pontos em que a consistência da representação lógica cessa, ao discurso-outro que marca “a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 55).

Em sua primeira obra sobre a análise do discurso, a *AAD69*, Michel Pêcheux ([1969] 2010) faz referência ao modo como a língua era abordada antes do desenvolvimento da ciência linguística e, também, de que modo passou a ser abordada com o advento dos estudos estruturalistas de Ferdinand Saussure. Os estudos acerca do texto eram baseados em “[...] colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes, ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão de texto” (PÊCHEUX, [1969] 2010) e tarefas puramente gramaticais, puramente conteudistas, ou seja, o estudo sistemático da língua sem contexto, sem a sua relação com a contingência.

O *Curso de Linguística Geral* de Saussure influenciou não somente Pêcheux, mas muitos outros estudiosos de vários campos de saber (antropologia, psicanálise, filosofia, etc.). O conceito de língua tomará novas significações para Pêcheux, produzindo, assim, uma disciplina de interpretação que vem de encontro a uma mera prática escolar de abordagem tão somente gramatical. Para Saussure ([1916] 2012, p. 46), a língua “[...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”. Partindo desta afirmação, Pêcheux parece perceber que a língua é um sistema que segue a determinadas regras internas, mas que ao mesmo tempo ela é produto social, sofrendo, pois, influências de fatores exteriores a ela.

Pêcheux propõe que a língua tem uma autonomia parcial em seu funcionamento: conquanto ela funcione de acordo com as regras internas do sistema linguístico, mais especificamente, o fonológico, morfológico e sintático, e siga uma determinada ordem, ela se realiza de uma maneira, ou de outra, conforme o processo discursivo tratado em certa

conjuntura. Tal proposição nos remete à metáfora do jogo de xadrez que Saussure (2012, p. 56) menciona em sua obra

Nesse jogo, é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a “gramática” do jogo. *Não é menos verdade que certa atenção se faz necessária para estabelecer distinções dessa espécie.* Assim, em cada caso, formular a questão da natureza do fenômeno e para resolvê-la, observa-se a esta regra: é interno tudo quanto provoca mudança do sistema em qualquer grau. [grifo do pesquisador].

O trecho em destaque, posso dizer sem dúvida, é o respaldo com que Pêcheux conta para se aventurar em uma teoria a partir da qual ele propõe trabalhar a língua como a base material dos processos discursivos, desde uma perspectiva do materialismo histórico, como percebemos no decorrer de seu projeto de uma disciplina de interpretação. Conforme Pêcheux ([1975] 2009, p. 146), a língua não é transparente, ou seja, ele discorda da tese segundo a qual uma palavra tem um sentido que lhe é próprio e único: “O sentido de uma palavra [...] não existe ‘em si mesmo’ [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Uma das consequências dessa recusa da transparência da língua é uma outra recusa já mencionada: a da autonomia ou centralidade da gramática. Orlandi (2012), inclusive, adverte que a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma. O próprio Pêcheux, em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, a esse respeito, assim se pronuncia: “[...] como foi apontado recentemente por P. Henry, todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística” (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 91).

Desde Pêcheux ([1969] 2010), há necessidade de considerar as condições de produção, não somente o sistema que torna possível a produção do enunciado. De modo claro, podemos depreender este conceito, partindo de uma situação de um evento da escola em que temos um enunciado como “*o que é uma escola para você?*”: dependendo do sujeito que responde à pergunta, o sentido de *escola* será diferente para cada um, pois suas experiências, suas “verdades”, suas realidades partem de lugares históricos divergentes, de condições sócio-históricas determinadas pela formação social na qual o aluno e o professor estão inseridos.

Para Orlandi (2012), a AD, distinguindo-se da Linguística, passa a inserir a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem. A AD não possui uma teoria da língua, mas sim do discurso, e o seu campo de estudo é o sentido. Como explica a autora,

[...] a análise de discurso se institui como uma escuta particular que tem como característica ouvir no que é dito o que é dito ali ou em outro lugar, o que não é dito e o que deve ser ouvido por sua ausência necessária. Isto resulta no que chamamos compreensão em análise de discurso que é o movimento pelos quais apreendemos o processo de produção dos sentidos e dos sujeitos. (ORLANDI, 2015, p. 33).

A AD pesquisa a língua apenas na proporção em que os estudos linguísticos afetam o campo do sentido. Desta forma, ela reconhece o valor da linguística, mas chama a atenção para certos limites, isto é, esta tem autonomia apenas no que se refere a seus estudos internos, fundamentalmente linguísticos, porém se torna ineficiente quando se trata da exterioridade da língua, do fator social. A língua, na perspectiva discursiva, não pode ser tratada como mero instrumento de comunicação ou expressividade do pensamento. O próprio Pêcheux ([1969] 2010) faz tal advertência quando, em *Análise automática do discurso (AAD69)*, ao falar sobre as “famílias de esquemas” que estão em competição quanto à “descrição extrínseca do comportamento linguístico em geral”, destaca que, no esquema informacional de Jakobson, a mensagem coaduna com um processo de transmissão de informação que não considera o efeito de sentidos entre os pontos A e B. Pêcheux vai além, pois considera o sujeito como (e)feito da linguagem, produzindo sentidos. Segundo Orlandi (2012, p. 21),

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

A língua é com certeza a grande parceira da “aventura teórica” (MALDIDIER, 2003) que o filósofo experimenta, e nos convida a experimentar, quando teoriza(mos) o discurso. Ele trará para seus estudos acerca do discurso os fenômenos do equívoco, da falha como fatos linguísticos estruturais, desenvolvendo abordagens que tomam a noção do real da língua, originada da área da psicanálise de Lacan. É em sua última obra, *Discurso: estrutura ou acontecimento*, que Pêcheux vai operar com o conceito de língua que reconhece nos fatos do equívoco, do lapso, da falha, da elipse, o real que é próprio dela. Ele considera que “a língua é voltada ao equívoco”, delimita o lugar em que a AD pretende trabalhar, ou seja, o local do movimento discursivo de sentido próprio de qualquer enunciado. Logo, é necessariamente deste novo olhar a respeito da língua que emergirá a possibilidade de verificar o equívoco, a falha, o

dito, o não-dito, a elipse, o silêncio que irrompe como local de resistência inerente à língua e à sua constituição.

Por todos estes motivos, em função da filiação a uma tal rede de sentido, cito e concordo com Mutti e Ernst-Pereira (2011, p. 825) quando afirmam que, “[...] ao lidar com o heterogêneo do discurso, com as derivas do sentido, o resultado de cada análise não contorna exatamente o real, embora a ele aponte” haja vista o real ser incontornável e a língua ser equívoca. Podemos dizer, então, que a análise de discurso materialista ocupa um espaço singular nas ciências da linguagem. E a palavra “discurso” abrange a língua, a história e a ideologia, se traduzindo como “[...] um espaço para a compreensão de relações desiguais e contraditórias presentes nos modos de produção do discurso” (ZANDWAIS, 2015). Em outras palavras, efeitos de sentidos, materialidade discursiva, língua, historicidade, posição-sujeito e ideologia são noções enlaçadas à de discurso, sendo a Análise do Discurso Materialista “[...] uma forma de conhecimento que se realiza em seu objeto – o discurso – pela conjunção de três formas de opacidade: a do sujeito, a da língua e a da história” (ORLANDI, 2002, p. 65). Para dar conta do sentido (pensado na conjunção da língua com a história), como dito antes, a AD assume a concepção de um sujeito clivado, dividido, que não fala, mas é falado pelo inconsciente (e pelo interdiscurso, se já considerarmos a questão ideológica). O discurso se traduz, pois, como um observatório de relações. Objeto da AD, ele é produzido na e pela língua, como destaca Leandro Ferreira (2003, p. 193):

O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. É através do discurso que se vai compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. Ao situar-se como lugar privilegiado de observação entre a língua, a ideologia e o sujeito, o discurso propicia, como bom observatório, a visualização das propriedades do complexo dispositivo teórico-analítico.

## 4.2 O ANALISTA-PESQUISADOR E SEU CORPUS DISCURSIVO

É importante evocarmos que a disciplina AD não vai se preocupar em encontrar “a verdade” ou “as verdades” que estariam supostamente “escondidas” no discurso, mas sim em entender o funcionamento do que seja o efeito de verdade. Isto é, o analista buscará observar/compreender pistas, vestígios que apontam para efeitos de sentidos os quais emergem do recorte do *corpus*, opacizando o que é considerado “verdadeiro” ou “natural” em determinada conjuntura sócio-histórico-ideológica. Ou, como nos fala Foucault (2008, p. 7), é

necessário “[...] ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são nem verdadeiros nem falsos”, tudo isso atravessado pelo saber, pelo interesse de análise do pesquisador.

Ainda a respeito do conceito de verdade, Michel Foucault (2008, p.12), em sua obra *Microfísica do poder*, ao se referir à produção da verdade, vai dizer que

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados pelo poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como os sanciona uns aos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o engano de dizer o que funciona como verdadeiro.

Sobre este excerto, interpreto que a produção de verdade, sobre a qual fala Foucault, assemelha-se à do discurso de determinado sujeito que se “posiciona” dentro de uma formação discursiva, não havendo, então, neutralidade em sua prática discursiva. Em síntese, a ideia de um discurso neutro não existe, pois sendo o discurso uma prática ideológica, em que o indivíduo se torna sujeito porque é interpelado pela ideologia, conseqüentemente este sujeito se identifica com uma ideologia e a partir dela produz seu discurso.

Assim, entendemos que não haverá neutralidade na análise do *corpus* discursivo, na observação do objeto de pesquisa, porque o sujeito-pesquisador-analista do discurso é assujeitado pelo conjunto de saberes (valores, emoções, interesses, crenças, motivações, compreensão e interpretação de sua realidade) que pode e deve ser dito na rede de sentidos em que está inscrito, sendo isto condição para seu reconhecimento como parte do grupo de analistas de discurso. Consoante Ernst-Pereira e Mutti (2011), os sujeitos penetram na área de conhecimento para ancorar suas pesquisas, mantendo a singularidade de sua interpretação. Nesse processo, mostra-se também a dinâmica do funcionamento da memória da área, heterogênea e aberta a novos sentidos.

Em função disso, cabe abrir parênteses e compartilhar um pouco dos modos como alguns colegas que fazem parte do GPEAD (Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise do Discurso), que busca sua especificidade na relação entre Educação e Discurso, têm se inscrito neste lugar de produzir conhecimento em que se constitui a AD. Pesquisas concluídas e pesquisas em andamento evidenciam enlaces originais estabelecidos entre a AD e referenciais teóricos outros que com ela conversam, resultando em trabalhos que desafiam a pensar a educação como campo discursivo no qual efeitos de sentidos muitos deslizam. As investigações se encontram não apenas na opção por Michel Pêcheux, mas também na compreensão de que a

educação se abre a distintas linguagens que forçam a passagem por novos espaços na pesquisa educacional. Mobilizando a caixa de conceitos da AD na abordagem de certos temas, os pesquisadores, atualmente, se dedicam ao estudo de variados e profícuos temas:

Quadro 2 – Pesquisadores do GPEAD e seus trabalhos

Pesquisador/a	Produção		Ano
Maria Eugênia Zanchet	Discurso, autonomia e educação popular: efeitos de sentidos nos enunciados discentes (Dissertação) <sup>19</sup>		2017
Finalidade(s)	Materialidades analisadas	Conclusões	
Analisar efeitos de sentido de autonomia manifestos nos discursos de estudantes vinculados a curso pré-vestibular popular no que tange temáticas que tocam relações de classe, gênero e etnia.	Depoimentos produzidos por alunos de um curso PVP de Porto Alegre em conversas realizadas no primeiro semestre de 2017 sob a forma de grupo focal.	<p>Nos discursos analisados, foi possível reconhecer vestígios de luta identificada a determinadas posições discursivo-ideológicas, o que permite perspectivar que os princípios da educação popular nos quais se balizam as ações protagonizadas no Curso PVP investigado afetem, sob certo aspecto, os modos a partir dos quais as estudantes interlocutoras da pesquisa (se) significam. Além disso, os discursos analisados se instituem de acordo com uma concepção da História como território da mudança e de possibilidades, indo em confluência ao conceito de educação popular desenvolvido por Freire e estando, portanto, saturados de sentidos de autonomia. Impressos em uma rede de sentidos militantes, levam em conta a passagem da teoria à prática transformadora – da injustiça social à materialização da utópica unidade na diversidade. Ela contrasta, portanto, com uma rede que possui em seu interior enunciados de não reconhecimento e representatividade das mulheres negras. Assim, seus discursos também oprimem, silenciam, violentam e, por conta de tudo isso, desempoderam o gênero feminino, determinando seu modo de fazer-se mulher no mundo. Dada a não neutralidade da linguagem no que toca à disseminação destes discursos de opressão, pode se dizer que eles representam práticas que espelham aquilo que os constitui. Contrastar estas redes de memórias equivale, assim, a um convite para que seja empreendida uma abordagem crítica acerca das maneiras através das quais se engendram (entre si e na sociedade contemporânea) as opressões de etnia, gênero, classe e tantas outras,</p>	

<sup>19</sup>



		reproduzidas pelos sujeitos que elas compõem mas também por modelos racistas, sexistas e neo-liberais dos quais fazem uso a mídia e as estruturas de Estado.
<b>Pesquisador/a</b>	<b>Produção</b>	
Sandra Regina de Moura	“A gente aprende pra caramba!” Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes (Dissertação) <sup>20</sup>	
<b>Finalidade(s)</b>	<b>Materialidades analisadas</b>	<b>Conclusões</b>
Analisar as possíveis afetações que o acolhimento de licenciandas por ocasião do estágio curricular obrigatório provoca na constituição das identidades docentes de educadoras titulares.	Depoimentos de educadoras que acolhem estagiário(a)s em suas turmas.	O estágio curricular obrigatório desponta como espaço de permuta de conhecimento, formação colaborativa e solidária que valoriza e acolhe o “saber fazer” emanado do saber experiencial alimentado por uma posição de humildade das professoras titulares frente à inovação trazida pelas estagiárias. Nos discursos docentes, o estágio é associado a efeitos de sentidos de reflexão na ação, prática refletida, práxis. Soma-se a isso a percepção de que, no dizer das educadoras, a movência de posições-sujeito e de sentidos aponta para modos de se pensar e se fazer docentes em função de experiências que, neste trabalho, significam o estágio como acontecimento justamente por implicar na atualização de memórias discursivas do campo da educação que acomodam novos olhares relativamente aos modos de se fazer e ser educador.
<b>Pesquisador/a</b>	<b>Produção</b>	
Bruna Betamin de Souza	Interfaces entre sujeitos, sentidos e sociedade no Novo ENEM: uma análise discursiva (Dissertação) <sup>21</sup>	
<b>Finalidade(s)</b>	<b>Materialidades analisadas</b>	<b>Conclusões</b>
Compreender a discursivização do jovem ou adulto participante do ENEM, estabelecendo relações entre os efeitos de sentidos identificados e um provável projeto de sociedade idealizado.	Provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM realizadas no período entre 2009 e 2016, dos “textos fundadores” do Novo ENEM (Portarias e Editais) e da Matriz de Referência do ENEM.	Por meio das análises é possível perceber que os documentos fundadores do exame apresentam uma prova que se propõe a ser inclusiva, mais abrangente e menos tradicional. Questionamentos surgiram sobre as condições de produção e circulação dos discursos dos documentos, sobre os objetivos, modos de funcionamento, critérios da prova e sobre as formações imaginárias dos proponentes da avaliação acerca dos sujeitos participantes. A

20

Disponível

em:

<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001047476&loc=2017&l=61dab61ce2144b21>.<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001115339&loc=2020&l=a4a706041a4dccb8>

		partir dos questionamentos, o percurso analítico foi reestabelecido e, por meio dele, percebeu-se que os objetivos analisados nos documentos fundadores possuem uma perspectiva de sujeito agente que tem capacidade para constituir saberes, decidir acerca de escolhas para seu futuro. Contudo, a análise das matrizes de referência, aliada ao trabalho empreendido com as questões das provas, aponta para uma prática de reprodução que retira do estudante seu protagonismo. A discursivização do sujeito participante nas materialidades significantes analisadas reforça uma memória da educação em que não habitam, de modo dominante, sentidos de protagonismo dos sujeitos, mas de educação como prática instrumentalizadora que retira dos mesmos a centralidade no processo.
<b>Pesquisador/a</b>	<b>Produção</b>	<b>Ano</b>
Lucas Carboni Vieira	Entre luas e segredos, vozes e livros: sujeitos em conflito, sentidos em disputa (Dissertação) <sup>22</sup>	2019
<b>Finalidade(s)</b>	<b>Materialidades analisadas</b>	<b>Conclusões</b>
<p>Explicitar os gestos de interpretação dos sujeitos LGBTQ+, seus processos de identificação e suas filiações de sentidos, descrevendo a relação do sujeito com as memórias deste campo.</p> <p>Realizar uma “escuta discursiva” de experiências das pessoas LGBTQ+, compreendendo os movimentos de estabilização/desestabilização das redes de sentidos.</p> <p>Compreender os dizeres dos sujeitos LGBTQ+ acerca de si mesmos desde suas condições de produção.</p> <p>Analisar os processos pelos quais sujeitos e sentidos se (des)fazem, considerando a heterogeneidade constitutiva.</p>	<p>Enunciados produzidos por dezesseis interlocutores na pesquisa (uma pessoa a-gênero, duas do gênero feminino, treze do gênero masculino, dentre os quais haviam lésbicas, pansexuais, bissexuais, assexuais e homossexuais) a partir de questionário semiestruturado que continha dez questões, aplicado através da plataforma virtual Survey Monkey.</p>	<p>Afetados, de modo contraditório e tenso, pela normatividade e pela insistência em existir apesar dela, os sujeitos LGBTQ+ interlocutores na pesquisa se constituem a partir de sua identificação, ou não, com saberes circulantes em Formações Discursivas antagônicas que nomeamos Formação Discursiva Inferno Social e a Formação Discursiva Liberdade Pessoal, sendo, ambas, manifestação de uma Formação Ideológica dos Costumes. Nos movimentos discursivos dos sujeitos, os sentidos já estabelecidos de preconceito e discriminação são arranhados de tal forma que se estilhaçam. Da relação de forças entre as formações discursivas, ressoam quatro efeitos de sentido principais: Efeito de Sentido de Expurgo associado ao afastamento do convívio social, à solidão; Efeito de Sentido de Cerceamento vinculado ao efeito controlador da normatividade, que busca imputar ao próprio sujeito a razão da violência discriminatória de que é alvo; Efeito de Sentido de Esperança sustentado pela crença em um dever de felicidade, apesar da sociedade, apesar da violência; Efeito de Sentido de Humanidade relacionado à complexidade dos LGBTQ+. Os sujeitos LGBTQ+ interlocutores na pesquisa,</p>

		afetados pela discriminação, constituem-se no movimento, de forma heterogênea, assumindo diversas posições-sujeitos, por vezes, em conflito entre si. Este assumir de diversas posições revela a constituição dividida do sujeito que, deslizando entre posições, materializa nos seus enunciados a correlação de forças sócio-históricas que o marcam como um sujeito afetado pela ideologia.
<b>Pesquisador/a</b>	<b>Produção</b>	<b>Ano</b>
Kelly da Silva Fernandes	"O que aconteceu com a Escola Cidadã?": efeitos de sentidos sobre a Escola por Ciclos em Porto Alegre (Dissertação) <sup>23</sup>	2019
<b>Finalidade(s)</b>	<b>Materialidades analisadas</b>	<b>Conclusões</b>
Evidenciar sentidos de cidadania que ressoam, ou não, no discurso docente a fim de compreender as particularidades da instituição educacional e eventuais transformações nos sentidos de cidadania, considerando um recorte temporal que inicia na época da implantação dos ciclos e se estende até a atualidade.	Enunciados produzidos por seis professoras de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre em situação de grupo focal no segundo semestre do ano de 2018	Os efeitos de sentido "surpreendidos" apontam para, pelo menos, três possibilidades de identificação no interior da Formação Discursiva: Posição-Sujeito Professora Cidadã, Posição-Sujeito Professora Cidadã Subversiva e Posição-Sujeito Professor Infiltrado. A análise também possibilitou uma atualização da pesquisa anterior, relocando as Formações Discursivas Escolares no interior de uma Formação Ideológica Capitalista e acrescentando ao nome da Formação Discursiva Escolar, que organiza os dizeres da escola tradicional, a adjetivação Tradicional / Mercadológica.
<b>Pesquisador/a</b>	<b>Produção</b>	<b>Ano</b>
Valéria da Silva Silveira	"Eu sou escola!" Temporalidades Tensões: o discurso docente e seus Rumores (Dissertação) <sup>24</sup>	2019
<b>Finalidade(s)</b>	<b>Materialidades analisadas</b>	<b>Conclusões</b>
Estudar a docência a partir dos ciclos da vida profissional, considerando os discursos docentes e os sentidos de docência que neles reverberam. Identificar, nos dizeres das interlocutoras da pesquisa a respeito de seus modos e estratégias de permanência	Depoimentos produzidos por quatro professoras da educação básica de uma escola da rede pública municipal localizada em cidade do litoral norte do Rio Grande do Sul em dois momentos distintos – primeiro semestre de 2015, em conversa informal	Desde os gestos de interpretação, percebeu-se que o sujeito professor é movente, engendrando mecanismos de permanência na instituição de ensino atravessados pela sua divisão entre o mal-estar docente e o ser-permanecer professor como forma de vida e realização profissional. Do arquivo experimental foram organizadas cinco famílias parafrásticas que apontam para essa movência. A Formação Discursiva Pedagógica Docente (FDPD),

23

Disponível

em:

<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001091645&loc=2019&l=33f9bbe40432f628>

24

Disponível

em:

<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001091647&loc=2019&l=88ba5899dd1d687b>

<p>na escola, sentidos ligados à constituição das identidades docentes que possibilitem compreender o fazer docente ao longo do tempo de sua constituição.</p> <p>Reconhecer, em marcas linguísticas de referência, ditos e não-ditos, efeitos de sentidos que se articulam à condição de ser professor, rastros de memórias discursivas referentes ao magistério.</p>	<p>durante reunião pedagógica, e, em setembro de 2018, em grupo focal planejado e realizado como parte desta investigação.</p>	<p>identificada, se mostrou bastante heterogênea, havendo nela espaço para a entrada e circulação de diferentes saberes, e é esta “perturbação” na FDPD que possibilitou assinalar as diferentes posições que o sujeito assume em seu discurso.</p> <p>No discurso docente, ressoam sentidos que indicam oscilação da posição-sujeito docente entre a resistência e o esgotamento, o desafio, a culpa e a inflação/terceirização de tarefas, também reverberando efeitos de sentido de docência autônomo-afetiva e amor pela profissão.</p>	
<p><b>Pesquisador/a</b></p>	<p><b>Produção</b></p>		<p><b>Ano</b></p>
<p>Jussana Daguerre Lopes</p>	<p>Discursivização da BNCC: sentidos e sujeitos em litígio no currículo prescrito no Brasil (Dissertação)<sup>25</sup></p>		<p>2021</p>
<p><b>Finalidade(s)</b></p>	<p><b>Materialidades analisadas</b></p>	<p><b>Conclusões</b></p>	
<p>compreender como a ideologia está funcionando no processo de discursivização da BNCC de modo a contribuir, ou não, para a estabilização de determinados sentidos com relação a certos fazeres, saberes e sujeitos, por meio da análise discursiva de efeitos de sentido e posições-sujeito manifestos nas competências gerais da educação básica recortadas da BNCC.</p>	<p>Terceira versão da BNCC publicada no ano de 2017</p>	<p>Foi possível reconhecer uma FD Pedagógica Legalista Neoliberal (FDPLN) na qual estão inscritas, pelo menos, uma posição-sujeito dominante e uma posição-sujeito dissidente, o que permite identificar que é no litígio e na contradição das posições-sujeito e dos sentidos que o documento submete o fazer pedagógico aos saberes dominantes que circulam na FDPLN. Os sentidos de submissão do conhecimento e dos saberes a fins pragmáticos que ressoam em “utilizar” submetem os sentidos de valorização e atribuição de importância ao diverso, de uma educação feita na diversidade e na dependência dela, que ecoam em “valorizar”, apontando para sentidos de educação que estão na dependência de discursos associados a concepções utilitaristas e pragmáticas nos quais ocorrem tentativas de silenciamento ou apagamento de discursos outros que, conquanto existam no interior daqueles, não são dominantes por estarem associados a concepções segundo as quais a educação, a produção do currículo precisa estar articulada ao protagonismo de todos aqueles que estão envolvidos com os processos pedagógicos na escola e fora dela.</p>	

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001147115&loc=2022&l=98206fbec42abf78>

Pesquisador/a	Produção		Ano
Vagner Garcez Soares	Imaginário de negro na Lei Nº 10.639/03 e em livros didáticos do PNL D 2021 (Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Ensino Médio): a disputa de sentidos em (dis)curso (Dissertação)		2023
Finalidade(s)	Materialidades analisadas	Conclusões	
<p>Investigar de que modo discursos editoriais alavancam, ou não, processos de exclusão os quais podem contribuir para a estabilização de certo racismo estrutural na escola. Caracterizar sob que aspectos as questões que intervêm nas condições de produção de discursos da formação identitária do povo negro passam também a intervir em discursos produzidos por materiais didáticos nos espaços da escola.</p>	<p>Lei Federal Nº 10.639/2003 e textos extraídos de quatro livros didáticos da Coleção Diálogos (Área de Conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Ensino Médio) que compõem o PNL D/2021.</p>	<p>Na produção das análises, sequências discursivas foram reunidas em duas famílias parafrásticas - Reparação, luta e empoderamento negro e Castigo, menorização e exclusão social do negro - a partir das quais foi possível reconhecer o imaginário de negro na lei e na publicação editorial. Se a Lei funciona como “lugar de memória”, representando um imaginário de negro como sujeito que, marcado pelas consequências da luta, tem imprimido suas marcas na sociedade brasileira que, no início do século XXI, ao modo de uma tentativa de reparação histórica, torna obrigatória a produção de conhecimento escolar a respeito desse grupo, os livros didáticos correspondem a instrumentos utilizados pelos Aparelhos Ideológicos de Estado Escolar e Editorial por meio dos quais irrompe um imaginário de negro que remete àquele reproduzido no século XIX - o de objetificação, de sujeito fadado à menorização e à exclusão, silenciado de quaisquer sentidos exceto aqueles estabelecidos pelo homem branco. Relacionados com o racismo estrutural, que se manifesta na sociedade brasileira embasado em teorias pseudocientíficas de classificação de raças humanas, os LDs contribuem para a circulação de sentidos de inferiorização e reducionismo da vivência dos negros, de esvaziamento epistemológico da representatividade afro-brasileira. Trata-se de um confronto entre um conjunto de saberes que aponta para enunciados produzidos sob a determinação de formações discursivas em litígio uma vez que se reconhece tanto a fixação de uma imagem para o negro que não o ressignifica, e pode estar circulando nos espaços escolares chancelada pelos livros didáticos, quanto a demanda pela sua ressignificação, que escapa do discurso da Lei Nº 10.639/03.</p>	

Pesquisador/a	Produção		Ano
Marcos Machado Duarte	Projeto de vida: “escuta discursiva” de livros didáticos do PNLD 2021 (Dissertação em andamento)		----
Finalidade(s)	Materialidades analisadas	Conclusões	
<p>Produzir “escuta discursiva” de livros didáticos de Projeto de Vida distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD 2021). Identificar relações de sentido, força e antecipação. Compreender o jogo de repetição discursiva.</p>	<p>Textos de apresentação de cinco livros didáticos de Projeto de Vida distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD 2021).</p>	<p>As sequências discursivas analisadas permitiram depreender que a identificação dos autores com uma FD resultou na constituição de certa posição-sujeito e certo efeito de sentido de protagonismo, promessa de possibilidade e responsabilização do estudante. A repetição de que os sujeitos são responsáveis exclusivos pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias aponta para o fato de que toda materialidade carrega uma série de traços discursivos que a ligam a já-ditos anteriores e exteriores: os discursos em circulação são retomados e seus sentidos, pela via da repetição, são regularizados, apontando para uma memória discursiva da educação que insiste na ideia de estudante-protagonista e dono de si, isentando, muitas vezes, a escola, a sociedade, o Estado de assumir responsabilidades em relação a ele. As SDs sob análise produziram o mesmo efeito de sentido, estando articuladas entre si. Reconhecemos, assim, o funcionamento de uma FD dominante, que designamos de FD Meritocrática, a determinar o dizer dos textos em análise. Ela representa uma formação ideológica mercadológica-educacional que, através da interpelação, torna óbvia a responsabilidade individual sobre o sucesso ou fracasso do projeto de vida e, ao mesmo tempo, produz um silenciamento de desigualdades e injustiças presentes no cotidiano dos estudantes.</p>	

Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Sendo a AD um referencial teórico-metodológico que, para além de apenas oferecer um dispositivo analítico, demanda a compreensão/mobilização de noções (sujeito, história, ideologia, língua entre outras) sem as quais a análise não será produzida, as tarefas do analista podem ser compreendidas como estando associadas a: dar a ver, na materialidade da linguagem, de natureza verbal ou não verbal, o funcionamento do discurso; e, também, descrever/interpretar na análise o modo como nas materialidades funcionam as imbricações do social na linguagem (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011). A este respeito, cumpre buscar mais alguns elementos em Barbosa Filho (2017, p. 1) quando este esclarece que “falar da

materialidade [...] é levar em consideração múltiplas determinações e dominâncias – institucionais, sociais, políticas, linguísticas, discursivas, dentre outras – que dão, efetivamente, consistência histórica a um certo material tomado em suas condições de produção”.

Toda esta abordagem teórico-metodológica é orientada por/inspirada em um “itinerário”, apresentado por Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), no qual eles consideram o processo de análise a partir de gestos que se constituem desde um batimento entre descrição e interpretação (Figura 3):

Figura 3 – Domínio do linguístico e domínio do discursivo na análise

	<b>LÍNGUA</b>		<b>DISCURSO</b>	
	Análise dos mecanismos sintáticos e dos funcionamentos enunciativos.		Análise de um <i>corpus</i> de objetos discursivos que funcionam como autodiscurso	
<b>Superfície linguística</b> de um discurso que pertence ao <i>corpus</i>		<b>Objeto discursivo</b> (grafoconexo)		<b>Processo discursivo</b>
	= dessuperficialização linguística, visando anular o efeito do “esquecimento nº 2” (pré-consciente no nível do imaginário)		= dessintagmatização discursiva, que rompe a conexidade própria a cada objeto discursivo e que começa a anular o efeito do “esquecimento nº 1”	

Fonte: Pêcheux e Fuchs, [1975] 2010, p. 181

A análise nem corresponde a um tratado de orientação hegemonicamente linguística nem a um instrumento de confirmação de conceitos próprios às áreas com as quais conversa, se fazendo desde um movimento pendular que traça um trajeto entre análise e teoria. Relacionando a sistematização de Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010) com a regulação metodológica proposta por Ernst-Pereira e Mutti (2011) e, depois, reiterada por Pereira (2012), Braga (2017) e Fernandes e Vinhas (2019), três noções operatórias de observação do *corpus* são tomadas como conceitos-chave para os gestos de interpretação do/da analista de discurso:

- a) *A falta* – estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida (ou não) pela gramática, que provocam determinados efeitos de sentidos, diferentes daqueles que ocorreriam, caso esses elementos se fizessem presentes na linearidade significante; 2) na omissão de elementos interdiscursivos que, embora esperados em função do espaço discursivo, das FDs e das CPs em jogo, não incidem nessa linearidade.
- b) O *excesso* – estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso [...].
- c) O *estranhamento* – estratégia discursiva que expõe o conflito entre FDs e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico. Isto é, daquilo que se situa *fora* do

que está sendo dito, mas que incide na cadeia significativa, marcando uma *desordem* no enunciado.

A partir do itinerário elaborado por Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010) e dos conceitos operatórios propostos por Ernst-Pereira e Mutti (2011), o analista poderá constituir a análise do *corpus* desde seus gestos de interpretação, buscando compreender como a ideologia está operando de forma que sejam produzidas evidências de sujeito e de sentido e, também, de modo a configurar a formação discursiva na qual a materialidade discursiva em análise está inscrita.

Resumindo, como adverte Orlandi (2012, p. 30), os “[...] dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender”. São subsídios que direcionam aquele para uma compreensão menos ingênua de tais sentidos, correlacionados com as CPs e atravessados pela história. Por fim, os sentidos, ali em circulação, constituídos pelas CPs, pela exterioridade da língua, materializados nesta, têm a ver com o que é dito ali e, também, com o que não é dito e com o que poderia ser dito, mas não foi.

#### 4.3 *MODUS OPERANDI*: DA CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO

O trabalho do analista implica compreender como um determinado texto (língua verbal e/ou não-verbal, por exemplo, imagens, sons, textos escritos e/ou falados) num estado dado das CP do discurso produz sentidos. Se consideradas as materialidades com que trabalhei nesta pesquisa, posso arriscar dizer, parafraseando Pêcheux ([1969] 2010), que o que os interlocutores na pesquisa (comunidade escolar cujas vozes estão presentes no Projeto Político Pedagógico e professoras<sup>26</sup> e estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul) enunciaram precisa sempre ser referido às condições em que eles/elas enunciaram uma vez que o relevante não é o “conteúdo” do PPP e das cartas motivacionais por eles/elas produzidas e endereçadas a mim, mas a confrontação dos discursos por eles/elas sustentados em relação ao que eles/elas dizem e fazem em outros lugares, em relação a outros papéis discursivos cujos efeitos podem ser apreendidos em lugares outros. Logo, é importante, ao mesmo tempo, “[...]”

---

<sup>26</sup> Cabe sublinhar que o corpo docente da pesquisa é todo do gênero feminino, haja vista as turmas da pesquisa só terem a mim como professor. A escola compunha somente três homens, eu – pesquisador –, o secretário da escola e o coordenador da cozinha que era terceirizado, enquanto o restante eram todas mulheres.



definir o processo discursivo dominante e as ausências específicas que ele contém, em relação a outros processos, ao responder a outras condições de produção discursivas” (PÊCHEUX, [2010] 1969, p. 150). Por isso, **nesta subseção, iremos descrever a maneira como delimitamos o arquivo, passando pela constituição do *corpus* que faz parte das condições de produção do discurso.**

No que tange ao arquivo, nós o compreendemos a partir do entendimento que dele apresenta Pêcheux ([1982] 2010, p. 57) – “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” – ao qual se soma o que Barbosa Filho (2016, p. 30) permite que seja acrescentado quando pontua que “[...] arquivo não é um espaço de inscrição de um conteúdo, ou de inscrição/extração de informações ‘objetivas’ e ‘fiéis’, mas uma materialidade que possui uma espessura histórica específica”. Mittmann (2007, p.158), ainda sobre o arquivo, afirma que “[...] não há uma passagem natural da dispersão do arquivo à seleção de textos de nosso *corpus* empírico e deste à organização das sequências discursivas que formam o nosso *corpus* discursivo. As passagens somente se dão pelo retorno constante à teoria”.

Como mencionado no capítulo 2 desta Tese, o arquivo, neste trabalho, é constituído do **Projeto Político Pedagógico**<sup>27</sup> da escola parceira nesta pesquisa e de **Cartas Motivacionais** “pertinentes e disponíveis” sobre a prática docente produzidas por educadores e educandos vinculados à instituição. No documento escolar e nas cartas motivacionais, buscamos compreender de que modo as relações se textualizam no que aparenta ser uma unidade de arquivo, partindo da dispersão à escolha das SDs com o cuidado de considerar que não se trata de uma “passagem natural”, mas de um desdobramento do arquivo ao *corpus* uma vez que aquele se constitui como objeto de pesquisa e este corresponde à materialidade de análise – o que é essencial para o delineamento dos procedimentos analíticos. O que estamos querendo dizer é que, ao atentarmos para o funcionamento do desdobramento do arquivo ao *corpus*, estamos atentos também ao “duplo efeito constitutivo do arquivo” (SCHNEIDERS, 2014, p. 100), pois incidem gestos de interpretação que tanto conduzem à seleção prévia das fontes quanto possibilitam a compreensão de sentidos cristalizados (institucionalizados) e de efeitos de sentidos os quais irrompem dada à conjunção entre história e língua. Se pensarmos especificamente sobre o estudo realizado por mim, produzi gestos de interpretação que cancelaram a escolha das materialidades – o PPP da escola parceira e as cartas motivacionais – e, em igual medida, gestos de interpretação acionados em função das questões orientadoras e

---

<sup>27</sup> O Projeto Político Pedagógico, ou PPP, é um documento obrigatório que garante a autonomia às instituições de ensino em relação à proposta de orientação de suas práticas educacionais, práticas curriculares, estabelecendo os objetivos do ambiente educacional.

das finalidades da investigação, intentando responder às questões referentes à prática pedagógica, à prática docente, aos modos de ser e estar sendo professor/a e aluno/a em determinada escola pública, e, em especial, à relação que professor/a e aluno/a sustentam com a escola. Em certa medida, o meu “olhar analista” atentou para a discursividade do arquivo uma vez que nos dizeres dos sujeitos inseridos no espaço escolar se dá a ver certa memória da/sobre a docência, certos sentidos associados a essa memória institucionalizada, bem como efeitos de sentidos que se agitam por força do encontro entre língua e história. Este é o nosso objeto central do trabalho de leitura à construção deste arquivo.

Em relação ao *corpus*, Orlandi (2001a, p. 63) declara que a sua constituição é um dos primeiros pontos que o analista do discurso deve considerar, pois “[...] decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas”. Com isso, entendemos que, ao trabalhar com a AD Materialista, os gestos de leitura já são constituídos pelo analista no momento da composição do arquivo e da constituição do *corpus*. Logo, ao escolher a materialidade e organizá-la, o analista já está produzindo gestos de leitura.

Salientamos que a análise do *corpus* não se preocupa com a exatidão, pois não existe discurso que baste a si mesmo, mas interessam os processos discursivos que são determinados pelo gesto de interpretação do analista que se constitui pelo estado das condições de produção discursiva. Podemos dizer que CP do discurso é um conceito nuclear da AD, abrangendo, desde Pêcheux ([1969] 2010), o contexto histórico e a memória. Lembramos que Pêcheux ([1969] 2010) propôs a primeira definição empírica geral da noção de condições de produção em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, inscrevendo esta noção no esquema informacional da comunicação elaborado por Jakobson. Esquema que, ao colocar em cena os protagonistas do discurso e seu referente, permitia compreender as condições históricas da produção de um discurso. A contribuição de Pêcheux reside no fato de, ao invés de ver os protagonistas do discurso como indivíduos concretos, ter convocado a visualizá-los como representantes de lugares determinados em uma estrutura social, dos quais decorrem formações imaginárias diferentes, que determinarão diferentes discursos, os quais dependerão da imagem que cada um (indivíduo) faz de seu próprio lugar e do lugar do outro.

No caso desta pesquisa, desde os argumentos de Pêcheux, as condições de produção do discurso envolvem os sujeitos da comunidade escolar, a situação das professoras e dos/das educandos/as da escola municipal e a memória sobre a docência, passando por isso as formações imaginárias constituídas por estes sujeitos do discurso que se inscrevem em uma ou mais formações discursivas que constituem uma Formação Ideológica dentro de uma formação social, qual seja, capitalista. O discurso é caracterizado e configurado como objeto da AD por

meio das CP, uma vez que, conforme apontam Ernst-Pereira *et al.* (1996, p. 66), o interesse da AD se concentra no modo de funcionamento da linguagem, não esquecendo que “[...] tal funcionamento não é inteiramente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção do discurso”.

Consoante sintetizam Ernst-Pereira *et al.* (1996) a partir de Courtine ([1980] 2009), o conceito de CP se origina de três vertentes: a Análise de Conteúdo que vai significar como correspondendo a características circunstanciais de produção de um texto; a sociolinguística<sup>28</sup>, com a noção de variáveis, reconhece a relevância de fatores externos ao texto para sua análise; e Zellig Harris que, em *Discourse Analysis*, estabelece relação entre discurso e situação (extralinguística). Todas as três "versões" tomam as condições de produção desde uma definição empírica de situação. Todavia, embora as CPs abranjam os sujeitos e o contexto sócio-histórico-ideológico, isto é, a situação do dizer (a enunciação), elas não podem ser reduzidas às circunstâncias empíricas como proposto pela Análise de Conteúdo, pela sociolinguística e por Harris respectivamente. É preciso lembrar que a AD advém de uma teoria materialista, logo as CP levam em consideração as posições que os sujeitos representam a partir das filiações de saberes com que se identificam, envolvidos na interação verbal.

Este contexto sócio-histórico-ideológico foi compreendido por Orlandi (2012; 2015), em seu sentido estrito, como imediato e, em seu sentido lato, como amplo. O “contexto amplo” inclui o contexto sócio-histórico e ideológico, remetendo, na consideração dos efeitos de sentidos, para elementos derivados da forma da sociedade e da história. O “contexto imediato” é o próprio momento do dizer, ou seja, as circunstâncias da enunciação, o momento e o lugar em que o enunciado foi produzido.

As CP também incluem uma memória do dizer que as ativa, as torna válidas. Esta memória é tratada como interdiscurso de uma FD, ou seja, aquilo que fala antes, em outro lugar, de maneira independente. Ele nos permite remeter o enunciado a toda uma filiação de enunciados, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, no seu significado, revelando seus compromissos sociais, políticos e ideológicos.

No que se refere ao conceito de CP proposto por Pêcheux em AAD-69, ele recebeu crítica de Courtine, pois, segundo este, o fundador da AD materialista não explorou

---

<sup>28</sup> A sociolinguística, apontada aqui como uma das origens indiretas para a noção de condições de produção, não é a laboviana, de vertente americana. A sociolinguística a que Courtine refere-se é a dos estudos de Gardin e Marcellesi (1974). Esses autores defendiam que a atividade linguística dos grupos sociais deveria ser entendida como unidades coletivas reais, fundadas numa atividade linguística comum e implicadas num processo histórico” (GARDIN; MARCELLESI, p. 20). São, portanto sociolinguistas materialistas, porque eles falam de estruturas sociais a partir do referencial marxista.

concretamente a exterioridade dos enunciados em uma CP, deixando de lado as contingências dos próprios acontecimentos que intervêm na estabilidade do “já-lá”, correndo o risco de acarretar numa homogeneidade discursiva tal que os discursos não dariam conta do efeito dos sentidos e, assim, causar o fechamento da FD que se tornaria homogênea. Dito de outra forma, ele propõe que se considerem as contradições ideológicas manifestas na materialidade dos discursos desde sua articulação com as FDs:

[...] a noção de CP do discurso apresenta um conteúdo ao mesmo tempo empírico e heterogêneo. [...]. Na verdade, tanto no quadro da definição geral proposta por Pêcheux (1969) quanto na realização da noção como hipótese específica em uma pesquisa particular, ficou evidente que na ausência de uma hierarquização teórica dos planos de referência da noção, o plano psicossociológico (que estabelece como quadro a situação de enunciação, as interações verbais dos locutores nessa situação e as hipóteses tipológicas que estão ligadas a ela) domina, de fato, o plano histórico de caracterização das CP. (COURTINE, [1980] 2009, p. 51).

A esse respeito Zandwais (2012, p. 56) considera importante

[...] o fato de que é justamente em virtude de uma leitura mais comprometida com os domínios da práxis [...] que Jean-Jacques Courtine consegue repensar quais seriam alguns dos objetos reais da AD, se pensada como uma disciplina que precisa focalizar, sobretudo, seu olhar sobre as práticas sociais e as formas de discursividades que lhes correspondem em suas contradições.

Portanto, as condições de produção se configuram como elementos fundamentais, apontando não apenas para um tempo e um espaço, mas sobretudo para as contradições do processo em que se insere o discurso uma vez que “[...] as contradições ideológicas que se fazem presentes através da língua são constituídas a partir das relações também contraditórias que os processos discursivos mantêm entre si” (LOPES, 2021, p. 125).

Conforme Courtine (2014), as condições de produção do discurso agem naquilo que concerne às sequências discursivas que vão compor o *corpus*. Importante esclarecer sobre como este autor propõe/entende o processo de constituição do *corpus*: ao modo de uma espécie de filtro na extração ou isolamento de sequências discursivas (SDs) determinadas, a partir de um campo discursivo de referência, diante do universo de discursos que poderiam ser objeto de análise. Em nosso caso, o **universo de discursos possíveis** inclui os mais diferentes documentos que discorrem sobre a educação em nosso país – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular. Desse universo é extraído o **campo discursivo de referência**: o discurso pedagógico

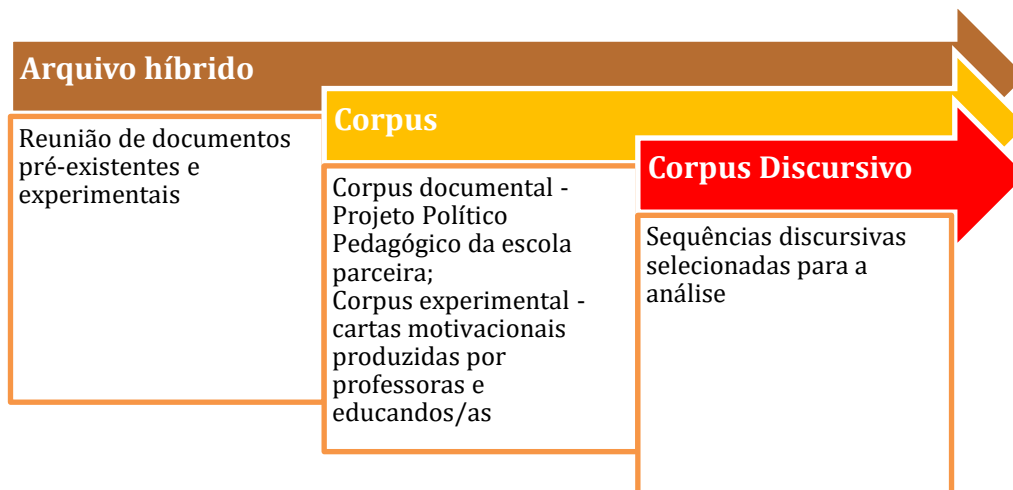
produzido, tanto no PPP quanto nas cartas motivacionais, por sujeitos vinculados a uma escola da rede pública municipal de educação localizada na região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2019. A partir dessa delimitação, foram recortadas as **SDs**, compreendidas pelo autor (COURTINE, [1980] 2014, p. 55) como “[..] sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase [...]”

Ainda, para Courtine ([1980] 2014), as SDs devem responder a exigências de “exaustividade, de representatividade e de homogeneidade” as quais estão ligadas diretamente aos objetivos de pesquisa. Ele salienta que a *exaustividade* corresponde ao fato de que o analista não deve deixar de lado nenhum fato discursivo do *corpus*; enquanto a *representatividade* é do âmbito daquilo que vamos chamar de não generalização, ou seja, o analista não deve tomar como regra um fato constatado uma vez no *corpus*; já quanto à *homogeneidade*, o autor alerta para a dificuldade de usar tal conceito, pois o estudo dos contrastes discursivos exclui a homogeneidade. Essa dificuldade é justificada por Courtine ([1980] 2014, p. 56, grifos do autor) devido ao fato de que a constituição do *corpus* discursivo em AD se dá “[...] na condição de um postulado muito importante de homogeneidade ou de coerência discursiva, mesmo nos tratamentos contrastivos [...]”. E isso representa um obstáculo diante da perspectiva desenvolvida pela/na Análise do Discurso Materialista.

No caminho percorrido para explicar o plano de estruturação de um *corpus* em AD, Courtine ([1980] 2014) introduz ainda a **noção de forma do *corpus***, estruturada pelo autor em torno do arranjo de alguns fatores, entre os quais está o tipo de arquivo do qual são recortadas as SDs. De acordo com o autor, há diferença entre o ***corpus documental***, que ele chama de pré-existente, e o ***corpus experimental***. Courtine ([1980] 2014, p. 77) descreve que os *corpora* de arquivo documental são “[...] constituídos a partir de materiais preexistentes, como aqueles com os quais, por exemplo, os historiadores são confrontados [...]”; já “[...] os *corpora* experimentais são constituídos de sequências discursivas produzidas em situação experimental como respostas a uma questão, a uma instrução, à produção de um curto resumo de texto [...]”.

Diante do exposto, consideramos que **nosso arquivo é constituído de um *corpus documental* – o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, haja vista ser um material pré-existente, já ter sido constituído antes da pesquisa – e de um *corpus experimental* que são as cartas motivacionais das docentes e das/dos discentes, pois foram produzidas para responder às questões abordadas na pesquisa**. Em tais materialidades discursivas foram feitos os recortes das SDs para análise. Em outras palavras, nosso arquivo se constitui no que nomeamos de **arquivo híbrido**, haja vista ser composto por dois *corpora* com características distinta como ilustra a Figura 4:

Figura 4 - Constituição do Arquivo híbrido



Fonte: material produzido pelo pesquisador

#### 4.3.1 O estabelecimento do arquivo híbrido

A pesquisa de que trata esta Tese nasceu de inúmeras inquietações que surgiram, surgem e, provavelmente, continuarão surgindo ao longo do tempo, inquietações que não cessam de existir e insistir neste tempo de ‘tornar-me professor’. O que quero dizer é que, desde as falas de minha mãe professora ouvidas em tempos já remotos, que continuam existindo na ausência, se manifestam sentidos contraditórios de alegria e tristeza, bem-estar e mal-estar, tradição e ruptura, admiração e despreço, valorização e desvalorização a partir dos quais a docência tem sido discursivizada. Discursos sobre a docência que têm se constituído como memória da educação em função do regime de repetibilidade garantidor de sua estabilização, mas também promotor de perturbações na rede de sentidos de tal forma que ocorrem desestabilizações, retomadas, retornos do mesmo com diferença.

Tudo isto me convocou à realização de um trabalho analítico-discursivo visando a **identificar e compreender redes de enunciados sobre a docência e a escola, tomados em suas condições de produção, possíveis de serem recuperadas nos dizeres de professores e estudantes a partir da análise de um arquivo híbrido (as cartas motivacionais produzidas pelos/pelas interlocutores/as na pesquisa e o PPP da escola)**. Barbosa Filho (2016) afirma que o acontecimento discursivo pega, ganha existência material, histórica no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória, lembrando argumento de Michel Pêcheux ([1983] 2008). Por assim suceder, foi imprescindível, no trabalho que aqui apresento, buscar o entendimento do conjunto de enunciados (extraídos do PPP e das cartas motivacionais elaboradas) desde o

espaço que tensiona o efeito de passado da memória e o vir-a-ser do possível. Esse direcionamento do “olhar analista” me levou, por exemplo, a deter-me, desde um enfoque discursivo, em ocorrências cotidianas relacionadas à produção de estratégias de permanência na escola por parte de docentes e discentes como também às práticas por eles engendradas.

Cabe ressaltar aqui que, por estarmos tratando de uma disciplina de cunho materialista – a Análise do Discurso que, por força dos caminhos trilhados por Pêcheux, também pode ser designada como Análise do Discurso Materialista, portanto prático, uma opção, como esta feita por mim, me convocou a pensar a educação desde um enfoque discursivo o qual permite compreendê-la como um campo de conhecimento também prático. Há dentro da prática discursiva educacional uma unidade dialética entre a teoria da educação e sua prática, porque, consoante afirma Vázquez (1980, p. 9), “Não basta assinalar que a teoria produz efeitos práticos; é preciso, além disso, enfatizar que a prática tem efeitos teóricos, e de uma maneira não exterior ou casual, mas intrínseca e necessária”.

Resguardadas as especificidades de cada campo de conhecimento, ousou dizer que minha atração pela AD Materialista se deve também ao fato de ela ter me instado à produção de gestos de interpretação que me desafiam a compreender a educação como um campo prático que exige do docente que reconstrua seus saberes diante de cada cenário – saberes que se fazem desde a imbricação de procedimentos práticos e princípios teóricos.

Nosso trabalho se trata, pois, de uma **investigação de natureza qualitativa articulada à compreensão do funcionamento discursivo de SDs recortadas do arquivo híbrido – o Projeto Político Pedagógico e as cartas motivacionais elaboradas por professoras e alunos/as de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal localizada em cidade da região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul**. Os depoimentos foram produzidos como resposta ou réplica a uma carta motivacional escrita por mim e entregue para meus pares e meus alunos do 9º ano do ensino fundamental no ano de 2019. Vale ressaltar que a escolha pelos 9º anos A e B deu-se em virtude de ambas as turmas terem iniciado o ciclo dos anos finais no mesmo ano em que ingressei na escola em questão. Esta trajetória de (auto)conhecimento fez com que criássemos fortes laços.

Para atingir as finalidades a que nos propomos, como dito antes, a pesquisa foi desenhada segundo características próprias a uma investigação qualitativa, a saber: a fonte direta dos “dados” é o PPP da escola e a carta motivacional endereçada a mim pelos/pelas interlocutores/as na pesquisa; a pesquisa é descritiva e, em sendo assim, eu lanço meu olhar

para os processos, não para resultados e produtos.<sup>29</sup> Em resumo, consoante lembram Bauer, Gaskel e Allum (2012, p. 23), é um tipo de investigação que “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais e é considerada pesquisa *soft*”, respondendo a questões muito particulares.

Como já enunciado, nosso *corpus* discursivo tem características híbridas uma vez que é originado do encontro de um *corpus* documental, pré-existente, e de um *corpus* experimental, constituído para a pesquisa. Vale ressaltar o que declara Pasinato (2019, p. 151) em sua tese de Doutorado acerca do *corpus* experimental especificamente:

[...] construímos o arquivo para o recorte das sequências discursivas, isto é, não partimos de um arquivo pronto, como por exemplo, documentos históricos, textos já publicados, tivemos, antes de mais nada, que pensar, diante de nosso objetivo de pesquisa, como organizar questionamentos norteadores que possibilitassem a constituição do arquivo.

Vamos nos concentrar, agora, na descrição do nosso *corpus* experimental, haja vista corresponder ao que declara Pasinato em seus estudos. Este *corpus* foi constituído a partir de questões produzidas por mim e respondidas pelos interlocutores na pesquisa (professoras e discentes do 9º ano de uma escola pública municipal), a fim de alcançar nosso objetivo que é **a compreensão do processo de constituição de sentidos acerca da docência e da escola bem como do modo como a ideologia está trabalhando nos discursos de professores e estudantes**. A configuração das perguntas se baseou em dois tópicos de concentração que definimos como PROFESSOR - APRENDIZAGEM - ALUNO (Tópico I) e PROFESSOR - ESCOLA - ALUNO (Tópico II). Ambas as tríades se mostraram significativas haja vista a importância da aprendizagem e seus modos efetivos para o desenvolvimento do educando bem como o compromisso da instituição escolar com a formação humana e cidadã do educando.

Os Tópicos I e II surgiram em forma de questionamentos inseridos nas cartas motivacionais e divididos em um grupo de 04 (quatro) perguntas associadas ao Tópico I e 02 (duas), ao Tópico II. De maneira que fique mais claro, vamos rerepresentá-los ao/à leitor/a uma vez que foram brevemente referidos no capítulo 2:

---

<sup>29</sup> Cf. TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995. p. 116-133.



Quadro 3 – Tópico I - Professor-Aprendizagem-Aluno

Questões direcionadas aos educadores	Questões direcionadas às/aos discentes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que tu esperas de um aluno? Qual é a função dele na sala de aula e na escola enquanto aluno?</li> <li>2. Em geral, como são as tuas aulas (expositivas, passa matéria no quadro, outros modos)? Em alguma ocasião, tu desejaste ter desenvolvido a aula de outra forma? Por quê?</li> <li>3. Tu consideras possível associar a relação que os alunos estabelecem com o/a professor/a e a avaliação positiva, ou negativa, que eles fazem da aula? Por favor, esclarece bem tua resposta.</li> <li>4. De que maneira o/a docente deve se comportar diante da aprendizagem do/a aluno/a?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que tu esperas de um professor? Qual é a função dele enquanto professor?</li> <li>2. Em geral, como são as aulas apresentadas pelos professores (expositivas, passa matéria no quadro, outros modos)? Como tu gostarias que elas fossem? Que sugestões tu gostarias de dar para os professores?</li> <li>3. Tu consideras possível associar a relação que estabelece com teu/tua professor/a e tua avaliação positiva, ou negativa, da mesma? Por favor, esclarece bem tua resposta.</li> <li>4. De que maneira o/a docente deve se comportar diante da aprendizagem do/a aluno/a?</li> </ol>

Fonte: material produzido pelo pesquisador

Quadro 4 – Tópico II - Professor-Escola-Aluno

Questões direcionadas aos educadores	Questões direcionadas às/aos discentes
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Na tua opinião, por que os estudantes permanecem na escola? O que os liga a ela? O que ela significa para eles?</li> <li>6. De que maneira o/a docente e os/as alunos/as, ao interagirem, compartilhando suas experiências, saberes e emoções, desempenham seus papéis na educação?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Por que tu permaneces na escola? O que te liga a ela? O que ela significa para ti?</li> <li>6. O que motiva sua vinda à escola? Na escola, do que você gosta? E do que não gosta? Por quê? Em algum momento você pensou em desistir de estudar? Quando? Na sua opinião, por que alguns colegas desistem de estudar ou deixam de vir para a escola por algum tempo? O que não tem na escola que você gostaria que tivesse? Neste seu tempo como aluno nesta escola, que momento foi marcante?</li> </ol>

Fonte: material produzido pelo pesquisador

As perguntas contidas no Tópico I instam educadores e educandos a expressarem seu entendimento a respeito da aprendizagem e da relação estabelecida nesse processo de desenvolvimento do aprender entre os sujeitos envolvidos. Também se pretendem oportunidade para manifestarem de que forma eles compreendem o aprender e o ensinar tomando suas afetividades, vivências e experiências como elemento de construção de conhecimento. Já as questões que compõem o Tópico II focam a permanência do estudante na escola. Nessas perguntas, procuramos observar, pelo funcionamento discursivo, que olhar é direcionado à escola, isto é, qual a importância da escola para o/a estudante; qual o significado da escola enquanto um lugar de aprendizado, conhecimento, sociabilidade para estes sujeitos que estão na escola e que nela permanecem; e qual a proposta da escola, em questão, na formação humana

e cidadã dos/as seus/suas educandos/as. Assim sendo, buscamos, por meio das questões propostas nas cartas motivacionais, atar algo que é da ordem do empírico (organismos humanos individuais que, desde o lugar social de estudantes e professores respectivamente, são instados a pensarem suas relações a partir das perguntas a eles endereçadas pelo pesquisador) e algo que é da ordem do discursivo (posições-sujeito e sentidos que irrompem nos discursos docentes e discentes a partir da escuta discursiva empreendida pelo analista do discurso em seu trabalho de opacizar o dizer).

Resumidamente, o trabalho que aqui delineio, sob a forma de Tese, também pretendeu apontar para o potencial teórico-analítico da AD para questões pertinentes à Educação, possibilitando compreender aspectos da constituição e circulação dos sentidos, seja dentro, seja fora da escola, como parte do funcionamento histórico-social mais amplo. Em sendo assim, as materialidades discursivas tomadas para análise implicaram gestos de leitura, supondo descrição e interpretação. Pesquisar, por conseguinte, os movimentos entrelaçados da língua, do sujeito, do sentido, em relação à educação, a partir daqueles que estão diretamente envolvidos nela (educadores/as e educandos/as), se transforma em um foco de atração para o meu olhar de analista de discurso, possibilitando, quiçá, por meio do enfoque do discurso, entender as filiações de professores/as e estudantes à diferentes formações discursivas que, sob certo aspecto, regulam o que pode e deve (ou não pode nem deve) ser dito nos contextos escolares.

## 5. DA ANÁLISE E SEUS (DES)CAMINHOS

Ao realizar uma pesquisa, estudo, discussão, enfim, uma análise mobilizando os dispositivos operatórios próprios à AD materialista, assumimos compromisso, conseqüentemente, com um processo ao mesmo tempo teórico e metodológico, uma vez que nesta disciplina intervém simultaneamente a teoria e a prática. Como advertem Orlandi (2001) e Schneiders (2014), a partir daquela, ao tratarmos do dispositivo analítico, também é preciso considerar o dispositivo teórico, o que aponta para o pressuposto teórico-metodológico da AD mobilizado para a realização de certa pesquisa uma vez que o dispositivo teórico engloba o dispositivo analítico ou, melhor dizendo, a análise precede a própria teoria uma vez que “[...] é porque o analista tem um objeto a ser analisado que a teoria vai-se impondo” (ORLANDI, 2003, p. 10). A este respeito, Jussana Daguerre Lopes (2021, p. 72), colega no Grupo de Pesquisa, também se coloca assim em sua Dissertação, confirmando os argumentos que tenho defendido:

[...] como analista de discurso sempre em formação, me deparo com uma preocupação muito presente relacionada a outra exigência da AD: o desenho de um “[...] movimento pendular que traça permanentemente um trajeto entre análise e teoria” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 826-827). Em outras palavras, a constituição do corpus discursivo a partir de recorte operado no corpus empírico e, por conseguinte, a organização e aplicação dos procedimentos descritivos e interpretativos sem esquecer de noções indispensáveis ao trabalho com e a partir da AD (o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer e o sentido opacificante).

O trabalho de análise não é planejado nem programado antes do encontro com o *corpus*: para o discurso ser analisado, é preciso mobilizar o dispositivo analítico sem prescindir do dispositivo teórico, ou seja, das noções ou “caixa de conceitos” da AD materialista. Estes dispositivos se entrecruzam e, desde uma tal indissociabilidade entre teoria e análise, o analista produz gestos de interpretação que podem conduzir ao questionamento e à compreensão dos efeitos de evidência de sujeito e de sentido. Sob certo aspecto, ao nos assumirmos analistas de discurso, declinamos de uma análise de leitura hermenêutica (tradicional) e passamos a realizar uma análise teórico-analítica que implica em “leitura sintomal” conforme pretendia Althusser citado por Pêcheux, Léon, Bonnafous e Marandin ([1982] 2010, p. 254):

‘É a partir de Freud’ que escreveu Louis Althusser no começo de *Ler O Capital*, que começamos a suspeitar aquilo que escutar, portanto aquilo que falar (e calar-se), quer dizer; que esse ‘querer dizer’ do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade atribuível de um fundo falso, o ‘querer dizer’ do discurso do inconsciente – esse fundo falso do qual a lingüística moderna, no interior dos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e condições formais.

A Análise do Discurso é tratada como uma disciplina que intersecciona as áreas da Linguística, da Psicanálise e da História, entendendo o espaço que aí se constitui como sendo de fronteiras instáveis. Categorias destas áreas são mobilizadas e ressignificadas, reiterando esforços antes empreendidos por Herbert ([1966] 1973) quando, inspirado no método utilizado por Althusser – a “leitura sintomal”, propõe a “escuta social” desde a qual ele coloca à prova o discurso da ciência das ideologias, testando-o e colocando-lhe questões novas que poderão guiar as reformulações necessárias à construção da coerência desse discurso. A “leitura sintomal”, assim como foi apreendida por Althusser, se constitui em declarada dívida deste para com Lacan e implica em empreender um esforço de leitura a partir dos “sintomas” que o texto indica, deixando que ele fale desde suas contradições. Ela supõe a presença de dois discursos simultâneos superpostos - o da ciência e o da ideologia. O autor esclarece que há lapsos e falhas no discurso de uma problemática que são o sintoma do discurso de outra problemática morrendo.

Quando a/o analista se depara com um *corpus* para análise, reconhece também a possibilidade de uma tal materialidade se constituir em objeto de conhecimento pela perspectiva da teoria materialista dos sentidos, sendo desafiado a desenhar um itinerário de análise por meio do qual seja possível compreender a relação específica com a ideologia que tal objeto estabelece. O analista produz extrações, recortes, definindo marcas linguísticas que, de alguma forma, o instigam a procurar compreender por que o signo verbal ou não-verbal, no campo do simbólico, surgiu naquele determinado lugar e não em outro, naquele tempo específico e não em outro.

Diante da análise da linguagem em seu funcionamento, a primeira pergunta que o analista aparentemente faz é: “Que direção tomar?”. Porém, a “verdade” não é bem essa. Seu questionamento primeiro é “Que estranho! Por que isto foi dito/escrito aqui?” ou “O que levou este sujeito a escrever/dizer isto?”. Enfim, alguma expressão deste tipo, pois, ao se deparar com o *corpus*, ele, a princípio, surpreende um certo desconforto, algo que foge ao efeito de “normalidade” de determinada prática discursiva. Ou, como lembra Zandwais (2015), o analista se depara com um discurso que, em sua materialidade de fala ou escrita, ‘cria lugares’ que podem ser inquietantes, por produzirem efeitos inesperados, deslocando sentidos ou mesmo colocando a descoberto nossas diferenças, desejos, impotência diante dos sentidos que surgem destes lugares.

Outrossim, lembremos de Althusser (1999) que, quando discorre sobre a interpelação dos indivíduos em sujeito pela ideologia, destaca que esses sujeitos são “determinados” pelas

suas "representações imaginárias". O que corresponde à "deformação imaginária", pois esta depende da relação imaginária do sujeito com a sua condição real de existência, enfim, com o seu lugar social e suas experiências de vida na formação social. Acerca do processo de conhecer e reconhecer, lembremos o que Althusser (2019), em seu texto *A prática ideológica*, observa: o ato de reconhecimento como forma de identificação impõe-se como uma evidência para o sujeito, como algo que não é necessário questionar, já que "é o que parece ser". No processo de interpelação, não é o sujeito que busca reconhecer um determinado sistema de práticas, ideias, são as ideias que o capturam, se impõem sobre ele (sobre seu desejo), sendo reconhecidas como verdadeiras. Tais argumentos althusserianos nos fazem refletir sobre como as ideias se impõem sobre as "consciências livres" dos homens de modo que estes sejam "obrigados" a reconhecer "livremente" que elas são verdadeiras, como se fossem "naturalmente evidentes".

Como um dos elementos fundamentais à AD, a ideologia, conforme esclarece Leandro Ferreira (2005; 2010), é uma herança do materialismo histórico-dialético. Contudo, Pêcheux (2009) vai ressignificá-la. Ela passa a ter como materialidade o discurso que, por sua vez, tem como materialidade a língua que é, consoante o autor, a base das práticas discursivas. Assim, com o conceito metaforizado, a ideologia marca sua existência no discurso por meio da língua e da história. Tal qual lembram Leandro Ferreira (2005; 2010) e Indursky (2010), respectivamente, a língua perde o status de objeto de estudo, sendo tomada como uma forma de materialização dos discursos e um dos elementos observados para a sua compreensão. Como já apresentei, a língua está enredada à exterioridade, correspondendo à materialidade por meio da qual se manifesta o ideológico. Portanto, a mediação entre língua e ideologia ocorre desde a chancela do materialismo histórico que encontra em Althusser (como já dito antes) um de seus principais representantes. E a história é

[...] um imenso sistema *natural-humano* em movimento, cujo motor é a luta de classes. Portanto [...] a história da luta de classes, isto é, a reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infraestruturais (econômicos) e superestruturais (jurídico-político e ideológico) que lhes correspondem. É no interior desse processo "natural-humano" da história que "a ideologia é eterna" (*omnihistórica*) [...]. (PÊCHEUX, [1973] 2009, p. 138) [grifo do autor].

Ratificando, então, que a ideologia é uma prática que significa, aparece como efeito da relação indispensável entre a língua e a história, a fim de que o sentido possa existir, ou melhor, para que o efeito de sentido possa existir. Conjuntamente, língua, história e ideologia possuem uma materialidade e se configuram em processos discursivos. Esta é condição relevante para que sujeito e sentido se constituam, sendo sua função criar evidências, pondo o homem (o

sujeito) na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Ao apagar a interpretação, o que a ideologia faz é criar (falsas, “deformadas”) transparências que são compreendidas como determinações históricas que se mostram como imutáveis, naturais de tal modo que língua(gem) e história são vistas como não sendo opacas ou equívocas, como realmente as são.

Pelo exposto depreende-se que conceitos mencionados nos capítulos anteriores vão trabalhar conjuntamente com o objetivo de análise proposto pelo analista que mobiliza elementos a fim de compreender de que modo se dá o processo de produção de sentidos nos recortes discursivos, como a ideologia está ali trabalhando de forma a produzir certas evidências de sentido e de sujeito – o que se faz desde uma identificação minha com certos itinerários propostos por Pêcheux e Fuchs ([1975] 2009) a respeito dos quais discorro a seguir

Sendo a língua a base material pela qual os processos discursivos ocorrem, como asseveram Reis e Campos (2021, p. 8), “[...] é necessário recorrer a uma instância de análise linguística que possibilite a extração dos objetos discursivos das manifestações escritas e faladas, sendo então a incursão à enunciação a primeira instância desse processo”. Há que se proceder à “[...] análise dos mecanismos sintáticos e dos funcionamentos enunciativos” para que seja possível proceder com a “dessuperficialização linguística” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 182) e assim se chegar aos objetos discursivos. Como referido na seção introdutória da Tese, Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010) apontam que o trabalho de análise se inicia pela superfície linguística, passa pelo objeto discursivo e visa alcançar o processo discursivo através de operações de dessuperficialização linguística e de dessuperficialização discursiva. Lagazzi (1988, p. 53) assim se manifesta a respeito desse processo:

Pela desintagmatização linguística, trabalhamos com as famílias parafrásticas, explicitando relações entre o dito e o não-dito, lidando com as relações de intertextualidade, enunciação e outras, tudo ao nível do formulável. A desintagmatização discursiva permite-nos chegar à formação discursiva (F.D.), que domina o texto e à relação dessa formação discursiva dominante com outras formações discursivas que aí se entrecruzam. Através da(s) formação(ões) discursiva(s) atingimos a(s) formação(ões) ideológica(s), uma vez que esta(s) é(são) representada(s), no discurso, pela(s) formação(ões) discursiva(s) que lhe(s) corresponde(m).

Dito de outro modo, para se atingir a descrição do processo discursivo, precisamos considerar a dessuperficialização das formulações e sua consequente dessintagmatização como objetos discursivos colocados em relação. Especificamente a respeito da dessuperficialização linguística, também conforme Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), ao anular o efeito de evidência do que foi dito, ou seja, a ilusão da consciência, ela dá a ver a falsa homogeneidade das

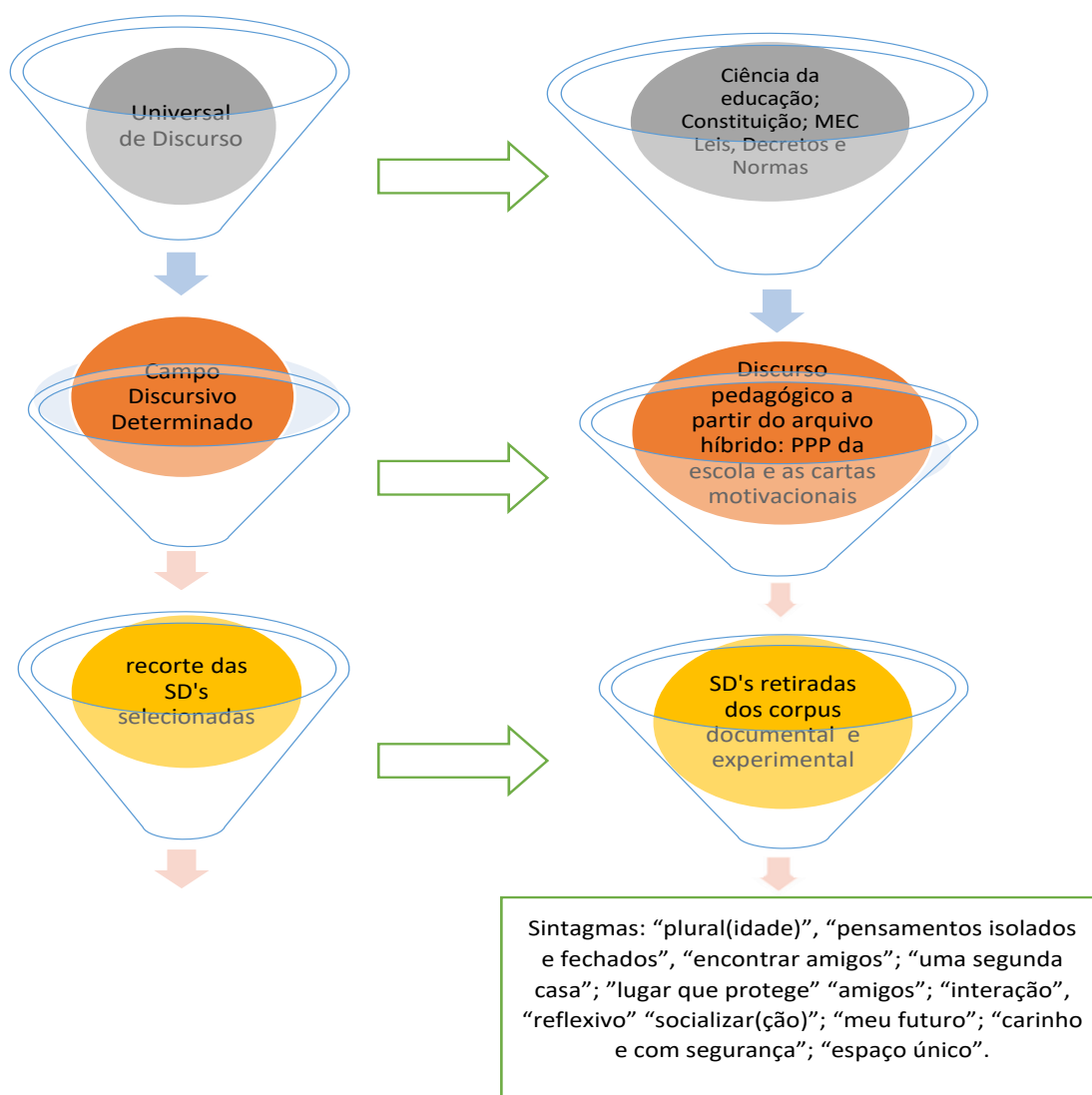
proposições da língua que é desvelada na própria língua equívoca. Portanto, ocorre a não-manutenção da estabilidade semântica. O sujeito que enuncia pensa não apenas possuir plena consciência do que foi dito ou escrito como também supõe que o dito ou escrito só pode ser entendido de uma única maneira. Ele pensa controlar os sentidos do seu dizer ou escrever, todavia esquecendo dos processos parafrásticos e, também, de que as escolhas sintagmáticas ou expressivas poderiam ter sido outras. Vale ressaltar igualmente que o discurso foi produzido de uma forma, e não de outra, porque, sendo um sujeito discursivo-ideológico, este se inscreve em uma FD para enunciar, assumindo uma posição-sujeito e não outra. É importante reiterar que estes itinerários teórico-metodológicos implicam no trabalho com os esquecimentos, que, segundo Pêcheux ([1975] 2009, p. 173), são “inerentes ao discurso”, uma vez que, com a dessuperficialização, se desfaz a ilusão de que o que está sendo dito só poderia ter sido dito daquela maneira, referindo-se ao esquecimento nº 2.

Na extensão dos itinerários, o analista se depara com o objeto discursivo, que é “[...] entendido como o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente dessuperficializado, produzido por uma análise linguística que visa anular a ilusão nº 2” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 180). Ele tenta relacionar as FDs diferentes com a FI que ordena essas relações. É nesta instância que se chega à configuração dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico. Os enunciados remetem a discursos, derivando seus sentidos das FDs que representam, no discurso, a FI. Quando considerado o processo discursivo, o analista vai tratar de “uma dessintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº 1” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 180), isto é, da relação de regulação da primeira instância com a segunda. Cabe, ainda, sublinhar que operamos com recortes, ou seja, unidades discursivas que são constituídas de “[...] fragmentos correlacionados de linguagem-situação” (ORLANDI, 1984, p. 121), portanto, polissêmicos em função mesmo de a significação se fazer naquilo que Ernst-Pereira *et al.* (1996, p. 70) chamam de “[...] espaço discursivo criado pelos interlocutores em um dado contexto sociocultural”.

Convocados pelas SDs recortadas dos corpora documentais e experimentais, dessuperficializamos a relação semântica significante/significado, desfazendo a ilusão de que o que está sendo dito só poderia ter sido dito daquela maneira (esquecimento nº 2 ou referencial). Neste momento, trabalhamos com as paráfrases, sinonímias, com a relação entre dito e não-dito, mas não ficamos necessariamente indiferentes às formações discursivas, o que autoriza perspectivar que dessintagmatização e dessuperficialização se dão conjuntamente.

A Análise do Discurso está comprometida com um trabalho que intenta a compreensão do funcionamento discursivo de determinado objeto, atentando para o modo como ele funciona e produz sentidos. Em sendo assim, desde o lugar de analista de discurso, procuramos pistas na materialidade linguística que possibilitassem analisar o processo discursivo. Desde a “filtragem”, assim como é pensada por Courtine ([1980] 2009), isolamos alguns sintagmas para elaboração analítico-teórica, isto é, isolamos pistas sobre as quais efetuamos um trabalho de dessuperficialização conforme está apresentado na Figura 5:

Figura 5 – Constituição do corpus segundo Courtine ([1980] 2014)



Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Importante esclarecer que, também consoante Courtine ([1980] 2014), a constituição do corpus faz parte das condições de produção, mas isso não significa desconsiderar situação e



sujeito de enunciação assim como o contexto social, político, ideológico e os embates que neles ocorrem – o que será explorado na próxima subseção.

### 5.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: QUE ESCOLA? QUE ATORES?

A instituição escolar parceira na pesquisa teve suas atividades iniciadas no dia 02 de junho de 2014 com funcionamento em turno integral. Ela faz parte da rede municipal de uma cidade localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul.

No seu primeiro ano de existência, acolhia alunos distribuídos em oito turmas do primeiro ao quinto ano de turno integral. Em 2015, em função da demanda por vagas, a mantenedora determinou a ampliação de turmas, ocorrendo o aumento de oito para doze com oferta de vagas do primeiro ao sexto ano. No ano seguinte, 2016, a procura grande por vagas se manteve e, em virtude disso, foi determinada pela mantenedora a abertura de mais duas turmas de 1º ano, totalizando, então, quatorze turmas. Isso foi preciso, porque o contingente de alunos dobrou desde a inauguração da escola. Ademais, também houve mudança na direção da escola.

Para atender um contingente de aproximadamente 450 alunos, foram necessárias mudanças significativas no espaço físico, determinando a transformação da sala da biblioteca e da sala de recursos multifuncionais em salas de aula. A biblioteca mudou de espaço e teve seu funcionamento limitado, sendo dividida com a secretaria da escola. A sala de recursos multifuncionais foi dividida com a sala da supervisão escolar. Em 2017, a mantenedora determinou, por causa, novamente, da grande procura por vagas, que a escola fosse dividida em duas, isto é, a escola manteve o turno integral nos anos iniciais e alterou para o turno regular nos anos finais, totalizando dezessete turmas. Neste mesmo ano, a biblioteca voltou ao seu local de origem, propiciando o atendimento de todas as turmas da escola. Em 2018, a escola contava com turno integral apenas para algumas turmas do primeiro ao terceiro ano e totalizava vinte turmas. Ainda neste mesmo ano, decidiu-se, em assembleia com a comunidade escolar e a secretaria de educação, que a escola seria totalmente regular. No ano seguinte, em 2019, a escola passou, então, a atender os alunos do 1º ao 9º ano em horário regular, ou seja, quatro horas de aula diária e contava com um total de vinte e quatro turmas. Além disso uma nova sala nomeada como “Sala de Projetos e Vivências” foi criada.

Esta escola municipal constitui sua identidade atravessada pela diversidade que caracteriza a comunidade escolar. O levantamento de sua caracterização foi feito através de um formulário criado no *Google Forms* e enviado para as famílias no ano de 2019. As respostas

mostraram uma comunidade plural, com diferentes configurações familiares, rotinas e crenças. A partir da pesquisa realizada pela instituição, foi possibilitada a (re)construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que tem como um de seus apoios as diferenças e semelhanças presentes no grupo de alunos, de docentes, de pais e responsáveis, enfim, de toda a comunidade escolar. Peculiaridades que terminam por possibilitar o mapeamento de traços específicos de um espaço escolar muito diverso. Tomando, então, estes dados, a escola buscou dar forma escrita àquilo que passou a ser assumido como um princípio filosófico da instituição, se pautando em uma crença comprometida com uma educação que prima pela

[...] qualidade do ensino público por meio da valorização do ser humano, através do projeto gestão do cuidado (ambientais, direitos humanos, à vida) e incentivo à leitura e à pesquisa, de forma reflexiva e crítica. A organização do trabalho escolar baseia-se no prazer de conhecer/reconhecer e descobrir, o que estimula o desenvolvimento da autonomia de nossos/as alunos/as e da permanência destes em um espaço de saberes e prazeres. (2019, p. 6).

Esta escola também tem como característica a participação em diferentes movimentos que incluem desde greve, manifestações e formações onde os docentes estão lutando pelos direitos à educação até projetos político-pedagógicos que envolvem a comunidade escolar e intentam ampliar o debate em torno de questões tensas e atuais como homofobia, preconceito de gênero, racismo, assédio sexual e exploração no trabalho, sexismo, misoginia, transfobia, gordofobia, *bullying*, transformando a aula em espaço de produção de trabalhos que articulam conteúdos escolares e conteúdos de vida. Segundo o PPP (2019, p. 6),

Uma das principais tarefas do ensino escolar é criar um ambiente de aprendizagem reflexivo capaz de construir uma educação de respeito às minorias e mais importante do que simplesmente respeitar as minorias, é criar um espaço onde seja possível um lugar de fala e representatividade para todos e todas. Uma educação em e para os direitos humanos é notadamente importante para que os/as alunos/as se reconheçam como agentes de direitos, capazes de transformar a sociedade em que vivem, promovendo a cultura de paz para uma sociedade mais justa, mais igualitária e democrática.

Ainda no Projeto Político Pedagógico (PPP), mais especificamente no capítulo 2, na seção intitulada *Filosofia da escola* que é constituída por duas subseções intituladas *Concepção de mundo, sociedade e escola* e *Princípios da mediação de conflitos no contexto escolar: a justiça restaurativa por meio dos círculos de paz*, a instituição parece propor um modo como pensar uma escola: lugar ou espaço em que se faz, produz, aprende algo. A comunidade escolar, por meio do PPP, pensa a sua instituição escolar como uma escola que (é):

- [...] **protege**;
- [...] **espaço de interação, conhecimento, socialização** e que por isso não está imune aos conflitos, pois estes fazem parte da natureza humana e devem ser abordados como oportunidades de crescimento e aprendizagem.
- [...] Espaço de **saberes e prazeres**;
- [...] sinônimo de **pluralidade**, ela não deve **nunca** ser pensada como uma **ilha fechada em si mesma**;
- [...] um ambiente de **aprendizagem reflexivo**;
- [...] capaz de construir uma educação de **respeito às minorias**;
- [...] espaço onde seja possível um **lugar de fala e representatividade para todos e todas**;
- [...] um lugar **plural**, livre de pensamentos fechados e isolados. [grifos do pesquisador]

Por meio do efeito parafrástico, construído a partir do próprio texto, meu gesto de leitura “encontra” uma instituição que olha para seu espaço como um lugar não só de conhecimento mas também de prazer, de pensamentos divergentes e, ao mesmo tempo, convergentes, um ambiente diverso, desafiador e enriquecedor que faça os alunos refletirem a partir de práticas que não só respeitem às minorias, como também lutem por elas, pelos menos favorecidos, por aqueles que são silenciados por uma formação social que privilegia determinada raça, credo, classe social, gênero, orientação sexual. Escola como lugar de proteção – se trata de um lugar que “protege”, um espaço único que respeita a liberdade de todos/as, a escolha de cada um/a, desde que não fira a existência do/a outro/a. E, ao mesmo tempo, pela ausência no dizer, uma escola que, ao caracterizar-se no PPP como lugar que “protege”, dá a ver pelo não-dito a existência da necessidade de cuidar uma comunidade, talvez carente de proteção em relação ao que causa medo.

Caracterizar a escola como um espaço que deva pensar na diversidade, pluralidade, levamos a questionar sobre o porquê de esta escola trazer à tona um compromisso com a construção de um ambiente heterogêneo. Isso nos faz refletir acerca da predicação da construção sintática “[...] um lugar **plural, livre de pensamentos fechados e isolados**” e de sua adjetivação em “[...] sinônimo de **pluralidade**, ela não deve nunca ser pensada como uma **ilha fechada em si mesma** [...]”.

### 5.1.1 Efeitos de sentido em litígio: humanização e desumanização – “plural”/“pluralidade” e “pensamentos isolados e fechados”/“ilha fechada em si mesma”

A palavra “plural” possui alguns sentidos que são assim expressos no dicionário<sup>30</sup>: “Que contém, indica ou consiste em mais de um; que apresenta ou engloba vários aspectos e

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br>; <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/>; <https://dicionario.priberam.org/>.

dimensões; múltiplo, variado; diz-se de ou número gramatical que designa mais de uma pessoa ou coisa, bem como a pluralidade dos nomes contáveis; pluralidade dos nomes contáveis; diz-se de ou palavra marcada com a desinência morfológica do plural”. Se consideradas as palavras “fechado” e “isolado”, o mesmo dicionário informa o seguinte:

- “fechado” significa: “Que não está aberto; cerrado, ocluso, vedado; diz-se de tempo carregado, sem sol; escurecido, nublado, sombrio; diz-se de semblante sério, impassível; grave, sisudo; dize de via de comunicação em que o diálogo se encontra impedido; inacessível, obstruído; que se recusa a ouvir; que se mostra insensível a argumentos, ideias etc., impassível, indiferente: que é avesso a manifestações ou confissões pessoais; que pouco ou nada revela sobre si mesmo; discreto, reservado, retraído; que não tem espaços livres; cerrado, compacto, espesso: que não admite a inclusão de qualquer elemento exterior: que foi concluído; ajustado, terminado;
- “isolado” significa “que se isolou, que se separou de outros elementos do mesmo grupo; que se mantém separado do meio social, só, solitário; que está longe de ... (civilização, barulho etc.); afastado, retirado [...]”.

Levando as relações sintagmáticas em consideração, é possível propor algumas “leituras” das SD “[...] um lugar **plural, livre de pensamentos fechados e isolados**” e “[...] sinônimo de **pluralidade**, ela não deve nunca ser pensada como uma **ilha fechada em si mesma** [...]” a partir de relações parafrásticas:

Quadro 5 – Relações parafrásticas

Onde está dito que a escola é pensada como	se pode “escutar” que se trata de
“um lugar plural”	um lugar que apresenta ou engloba vários aspectos e dimensões um lugar múltiplo um lugar variado
[um lugar] “sinônimo de pluralidade”	um lugar sinônimo de diversidade multiplicidade
um lugar “livre de pensamentos fechados e isolados”	um lugar “livre” da recusa a ouvir da insensibilidade a argumentos, a ideias outras da indiferença da recusa de qualquer elemento exterior da separação em relação a outros elementos

[um lugar] que não deve nunca ser pensado como “uma ilha fechada em si mesma [...]”	um lugar que não deve corresponder a espaço isolado um lugar que não constitui relações com outros espaços
---	---

Fonte: material elaborado pelo pesquisador

No discurso do PPP as palavras “plural” e “pluralidade” produzem um sentido que aponta para uma escola que se constitui como espaço de ensino, aprendizagem, lazer, prazer, um ambiente que necessariamente abarque diferentes ideias, dimensões, propostas, enfim que seja múltiplo e multiplicador de concepções democráticas. Contudo, no mesmo discurso do PPP, as marcas “fechados”, “isolados” e “ilha fechada em si mesma” produzem efeitos de sentidos que se referem ao contrário de um espaço escolar em que estejam presentes experiências de diálogo, de afeto, de sensibilidade, de encontro, de amizade. Enfim, sentidos que remetem a espaços escolares que possuem, e às vezes praticam, a parcialidade, a indiferença, a intolerância, a exclusão, o individualismo.

Temos a presença, aqui, da escola desejada e daquela de que a comunidade escolar prefere se afastar, ficar “livre”: a comunidade enuncia sua aposta em “um lugar plural” ao mesmo tempo em que, pelo silêncio que significa, aponta para um lugar “de pensamentos fechados e isolados”, uma “ilha fechada em si mesma” que não deseja ser. Não seria excesso dizer que se, no interior do discurso irrompem outros discursos, discursos de outros e discursos Outros, eu me deparo, aqui, com um jogo de forças e sentidos que aponta para uma formação discursiva heterogênea na qual os saberes estabelecem relação de conflito entre si talvez porque ela foi invadida por saberes advindos de outra(s) FD(s).

Se nas marcas linguísticas “plural”, “pluralidade”, “livre”, “fechados”, “isolados” e “ilha fechada em si mesma” manifesta-se um confronto de sentidos, é porque nelas se insere uma memória que aponta para a educação como um espaço de embate e luta por espaço entre concepções às vezes rivais. Segundo nossa interpretação, nas marcas “plural”, “pluralidade” e “livre” ressoa um sentido ideal de escola que pensa os processos de ensino-aprendizagem desde o estabelecimento de relações com o cotidiano do aluno, isto é, toma como alicerce de ensino as condições concretas da vida do aluno ou, como menciona Libâneo (1990, p. 29), “A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”. Conteúdos que devem estar ligados à vida do estudante, criando, assim, um significado em seu aprender. O enfoque discursivo permite entender que a filiação à uma dada formação discursiva se constitui como uma tomada de posição com o que

surge como saberes dominantes nela, constituindo-se, aí, não apenas **sentidos de mediação** como também uma **posição-sujeito dialógica/progressista**.

Como temos dito, a ideologia não é idêntica a si mesma e, em sendo assim, a formação discursiva também é, ao mesmo tempo, idêntica e dividida. Nesse sentido, as fronteiras de uma formação discursiva são suficientemente porosas para permitirem que saberes oriundos de outras formações discursivas aí se façam presentes, o que autoriza dizer que nela circulam saberes provenientes de outras FDs, outras posições-sujeito, comportando, por conseguinte, igualdade, mas também diferença e divergência. O que faz lembrar certa recomendação de Pêcheux ([1980] 2014, p. 25) em *O estranho espelho da Análise do Discurso*:

[é necessário] aceitar se confrontar com essa memória sob a história que sulca o arquivo não escrito dos discursos subterrâneos. O interesse desse heterogêneo discursivo, feito de cacos e de fragmentos, é que ele permite recuperar as condições concretas da existência das contradições através das quais a história se produz, sob a repetição das memórias estratégicas.

Os sentidos sobre a escola são instáveis no Brasil, o que escapa pelo litígio nas relações constituídas entre “plural”/”pluralidade”/”livre” e “fechados”/”isolados”/”fechada em si mesma”. Essa instabilidade coloca em confronto concepções progressistas em “plural”/”pluralidade”/”livre” e concepções liberais em “fechados”/”isolados”/”fechada em si mesma”, fazendo ressoar efeitos de sentidos em confronto que se constituem ao mesmo tempo em que, pelo menos, duas posições-sujeito igualmente em confronto – **PS dialógica/progressista** e **PS tradicional/liberal** que “vê” a escola como uma instituição que “capacita” sua clientela para se inserir no mundo cujo sistema é capitalista, instituição baseada no individualismo, na privatização e acúmulo de bens, no consumismo, na mercantilização, na empregabilidade instável. Sobre tal realidade, Libâneo (1990, p. 5-6) esclarece que

O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

Diante do exposto, entendemos que nas marcas discursivas em análise ressoam sentidos que fazem retorno de uma memória que fala a respeito de práticas pedagógicas, organização curricular, filosofia educacional, a partir de relações de tensão entre “plural”/”livre”/”pluralidade” e “fechados”/”isolados”/”fechada em si mesma”. É a essa

possível tensão que remete o conceito de tomada de posição: segundo Pêcheux ([1975] 2009), as palavras e as expressões do sujeito mudam de sentido conforme as posições ocupadas por ele, sempre em referência às formações ideológicas. O sujeito do discurso assume duas posições (ideológicas) que estão em conflito uma com a outra.

Nas SD “[...] um lugar plural, livre de pensamentos fechados e isolados” e “[...] sinônimo de pluralidade, ela não deve nunca ser pensada como uma ilha fechada em si mesma [...]” são constituídos efeitos de sentidos de humanidade, de tolerância, de justiça, até mesmo de resistência, enfim um **efeito de sentido de humanização**. ecoando vozes de uma escola que tem como prática a relação com a luta de classes, ao longo da história das tendências pedagógicas, e tem insistido numa educação que se faça de modo militante, responsável e corajoso diante de tempos difíceis. Vozes que integram a memória educacional pelo viés marxista, vozes da pedagogia de Paulo Freire e da “escola de pensamento pedagógico” de Saviani, que se pauta na noção de luta de classes para compreender os fenômenos educacionais que são reverberações da formação social.

Mas, ao mesmo tempo, também é constituído um efeito de sentido de intolerância, de exclusão, de individualismo, enfim, em **efeito de sentido de desumanização** uma vez que o não-dito permite a associação de educação a uma prática pedagógica indiferente às demandas sociais. Ecoam vozes não apenas de uma educação excludente, intolerante, mas também uma educação seletista que, ao longo do tempo, trabalha com o discurso, segundo Laval (2019), do “homem flexível” e do “trabalhador autônomo”, isto é, das suas formações e competências profissionais e de suas escolhas feitas no decorrer da vida, alegando que este sujeito é livre para fazer suas escolhas.

Sob este prisma, Laval (2019, p. 40) menciona que, seguindo a lógica da doutrina do capital humano<sup>31</sup> que faz referência ao fator humano relacionado ao capital da empresa, assim como todo o investimento feito para gerar os seus proventos e a sua riqueza, “[...] o trabalhador

---

<sup>31</sup> O termo Capital Humano surgiu em 1961 por Theodore W. Schultz (Prêmio Nobel de Economia em 1979), no artigo “Investment in Human Capital”, na *American Economic Review*. No texto, ele explicava como o crescimento do produto nacional bruto era resultado do investimento no conhecimento e nas habilidades humanas dos colaboradores. De acordo com Schultz, os trabalhadores não estariam à mercê de outros, mas no controle de sua própria produtividade e de seus ganhos. Quando o conceito de capital humano foi estabelecido, houve a correlação do que estava sendo produzido com o acesso do indivíduo à educação e à saúde. Ou seja, quanto mais conhecimento e qualidade de vida o indivíduo tinha, melhor suas entregas e produtividade, gerando assim mais valor para si. Assim, o termo Capital Humano é uma expressão utilizada para indicar os níveis de conhecimento, experiência, capacidade ou motivação das pessoas de uma organização, sendo considerado um ativo intangível para a empresa - que gera valor para o negócio - sem ser reconhecido de forma contábil, e sim pela sua administração. Por esta lógica, o capital humano pode ser incrementado quando a empresa investe em treinamentos de forma a aumentar a produtividade do grupo. (<https://www.dicionariofinanceiro.com/capital-humano/>)

tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida e não pode mais se definir por um emprego estável ou mesmo específico [...]”. O caminho passa a ser a “empregabilidade” individual, buscando novas oportunidades de trabalho ou desenvolvendo maneiras de se manter no emprego. Sendo isso referências ao novo ideal pedagógico neoliberal que tem promovido ações que resultam num falso apagamento das desigualdades sociais e, também, no silenciamento das vozes da minoria em seu modo de ensinar. Este efeito de sentido parece corresponder ou estar relacionado com um efeito de sentido de desejo de sucesso profissional. Efeito este que também interpretaremos em nosso corpus.

Importante observar, igualmente, que o sujeito do discurso se desloca de uma posição para outra, confirmando que as posições-sujeito são intercambiáveis uma vez que a identificação do sujeito discursivo com a forma-sujeito de uma FD pode assumir diferentes níveis conforme a maior ou menor concordância dele com os saberes que dominam a FD. Segundo Pêcheux ([1975] 2009), não existe um único sujeito, mas sim posições-sujeito (discursivas) que contam do tipo de identificação estabelecida com a forma-sujeito da FD: plena, contra-identificação e desidentificação.

O sujeito não expressa o seu pensamento com liberdade, ele sofre interferência em sua produção discursiva, ou seja, seus discursos resultam de outros discursos, que surgiram antes, e que existem no interior uns dos outros. Como esclarece Barbosa Filho (2016, p. 108), a conjuntura discursiva “[...] articula enunciados já-ditos e enunciados possíveis no mesmo espaço discursivo”, se ligando a isto o fato de que discursos outros existem no interior de um discurso, marcando a heterogeneidade que lhe é constitutiva. E a representação discursiva do sujeito em/sobre o mundo forma-se a partir da sua experiência histórica e social e das suas filiações à formação discursiva, sendo o sujeito assujeitado ideologicamente a uma FD com a qual se identifica plenamente, se contraidentifica ou da qual se desidentifica.

Tomando o desenvolvimento do sujeito na/da AD, organizamos um quadro que demonstra as elaborações que decorreram das alterações no conceito de sujeito:

Quadro 6 - Desenvolvimento da noção de sujeito na Análise do Discurso Materialista

<b>Autores</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Desenvolvimento do sujeito</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Discurso do sujeito</b>
Marx relido por Althusser	Materialismo histórico	por Michel Pêcheux	sujeito ideológico - <i>indivíduo interpelado pela ideologia</i>	O discurso do sujeito é determinado pelos saberes de uma FD na qual o sujeito se inscreve.



Freud relido por Lacan	Psicanálise	por Jacqueline Authier- Revuz	sujeito do inconsciente – <i>sujeito é estruturado pela linguagem</i>	Todo o discurso do sujeito é produto do discurso de outros (interdiscurso).
------------------------------	-------------	----------------------------------	---	--

Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Com isso, depreendemos que é possível caracterizar o sujeito discursivo-ideológico como plural, haja vista ser atravessado por uma pluralidade de vozes, descentrado por não ser compreendido como o centro organizador de seu dizer, heterogêneo e, além disso, resultante de “[...] uma ligação da ideologia, inscrita histórico-socialmente, com o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo” (FERNANDES, 2005, p. 41). Em sendo assim também é possível asseverar que determinados enunciados são produzidos e não outros, ressoando determinados sentidos e não outros. Contudo, as posições-sujeito que se rivalizam estão inscritas em uma mesma formação discursiva, apontando para relações de contradição e, portanto, para a presença de saberes de outras FDs os quais atravessaram as fronteiras porosas daquela e nela circulam.

Partindo da análise do discurso do PPP, tomamos como efeito de conclusão destes primeiros gestos analíticos que as palavras se constituem em função de sua inscrição em uma FD: elas não possuem um sentido que lhes seja próprio, porque o sentido resulta da inscrição das palavras na FD. Dito de outra forma, as palavras “plural”, “livre” e “pluralidade” produzem sentidos que dizem de compromissos da escola com uma educação para todas as vozes em decorrência de estarem inscritas em certa FD que, em sendo heterogênea, também têm inscritas no seu interior as palavras “fechados”, “isolados” e “fechada em si mesma”. Ao fim e ao cabo, esta escola, ao mesmo tempo, opta por uma prática educacional progressista, que abrange as lutas das minorias, e está submetida a uma prática liberal que, enraizada nas instituições escolares, busca o contrário segundo a ideologia da classe dominante.

## 5.2 CARTAS MOTIVACIONAIS: O FUNCIONAMENTO DOS DIZERES DISCENTES E DOCENTES

### 5.2.1 Condições de produção: formações imaginárias, contexto amplo e restrito

As condições de produção (CP) do discurso demandam que se discorra sobre as formações imaginárias que presidem todo discurso, haja vista, como esclarecem Elias *et al.* (1997, p. 124), a especificidade da relação instituída no discurso estar “[...] permeada pelas formações imaginárias dos sujeitos que estavam em diálogo”. No artigo *Análise de discurso*, do livro *Discurso e textualidade*, Eni Orlandi (2015, p. 17-18) diz o seguinte:

O sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isso significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito. E isto se dá no jogo das chamadas formações imaginárias que presidem todo discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. Assim como também se tem a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto de discurso.

Em 1969, Michel Pêcheux, ao se referir ao lugar das formações imaginárias como elementos estruturais pertencentes às condições de produção do discurso, as designou do modo como está representado nos **Quadros 7 e 8**:

Quadro 7 - A posição dos protagonistas do discurso como condição de produção do discurso

Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Pergunta implícita cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente
$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
$I_B(B)$	Imagem d/o lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 83.

Quadro 8 – O referente do discurso como condição de produção do discurso

<b>Expressões que designam as formações imaginárias</b>	<b>Significação da expressão</b>	<b>Pergunta implícita cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente</b>
I <sub>A</sub> (R)	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
I <sub>B</sub> (R)	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

Fonte: PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 84.

Considerando tais ponderações, é necessário lembrar que, na discussão sobre as CP, não se pode esquecer o fato de que as práticas discursivas são afetadas pelo jogo que se estabelece entre as formações imaginárias. Em outras palavras, adaptando o modo como Pêcheux ([1969] 2010) designa as formações imaginárias por meio da utilização de expressões e perguntas, as diferentes posições-sujeitos são marcadas por representações relacionadas a questionamentos como: quem é o professor-pesquisador para escrever às professoras e aos discentes da maneira como escreveu? Quem são as professoras e os/as discentes da escola para que ele lhes escrevesse assim? Quem são as professoras e os/as discentes da escola para que elas/eles escrevessem ao professor-pesquisador do modo como escreveram? Do que o professor-pesquisador escreveu às professoras da escola e aos discentes? Do que as professoras e os/as discentes da escola escreveram ao professor-pesquisador? Em outras palavras, o que se diz sobre ser professor/a de escola pública, seja ela municipal ou estadual, em nossa sociedade se constitui como já-ditos que compõem as representações que afetam o dizer dos sujeitos, portanto, suas formações imaginárias?

Sendo assim, em função mesmo das relações de sentido, de antecipação e de força que se constituem, impossível desconsiderar o fato de que tais projeções, por certo, afetam os dizeres tanto dos docentes e dos discentes da escola quanto do professor-pesquisador, que também esteve inserido no contexto desta escola do ano de 2016 até o ano de 2020 e participou dos trabalhos desenvolvidos na instituição ao longo deste tempo. Um discurso aponta para outros anteriores e posteriores a ele, dizeres realizados, imaginados e possíveis. Da mesma forma, como lembra Pêcheux ([1969] 2010, p. 83), “[...] todo processo discursivo supunha, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”, sendo o lugar a partir do qual o sujeito fala constitutivo do que ele enuncia. Outrossim, observamos que, também buscando sustentação no autor francês, “[...] em um estado dado das condições de produção de um discurso, os elementos que constituem este

estado não são simplesmente justapostos mas mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo” (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 85).

Dito de outra forma, as palavras de Pêcheux, retomadas por Orlandi e outros analistas de discurso, permitem especular que, sendo a **interação entre docente/docente e docente/discente** a principal temática da carta motivacional, conforme a posição do sujeito seja uma ou outra, ocorrerá o que o filósofo francês designa como “deslocamento do elemento dominante nas condições de produção do discurso”. Mesmo se tratando sempre de uma relação afetiva entre os interlocutores na pesquisa, as posições assumidas assim como estabelecem relação de plena identificação com saberes dominantes, também assumem contraidentificação ou, até mesmo, desidentificação em relação a eles.

Michel Pêcheux ([1975] 2009), em seu trabalho *Semântica e Discurso*, retoma a concepção de ideologia de Althusser assim como a concepção sobre Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante, referidos como AIEs). Segundo Althusser ([1970] 1985), a ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Daí se dizer que não são as suas condições reais de existência, o mundo real, que os homens representam, mas suas relações imaginárias com tais condições e com tal mundo (em última instância, com as relações de produção e de classe). Além disso, Althusser acrescenta que a ideologia (relação imaginária com as relações reais) tem uma existência material, ou seja, ela existe sempre num aparelho e em sua prática ou práticas, ela se materializa por meio de atos inscritos em práticas. Em suma, a ideologia prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença. Ou, em outras palavras, ela reflete uma relação social que está permeada por representações desta mesma relação social, se materializando nas práticas sociais de que os sujeitos são protagonistas.

Diz ele ainda que, no interior mesmo dos AIEs, se trava ininterruptamente a luta de classes visto que “[...] esses AIEs constituem simultaneamente e contraditoriamente o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 131). Desta forma, a atividade discursiva pode ser percebida como uma das formas de manifestação da ideologia, efetuada pelo sujeito interpelado ideologicamente e, por conseguinte, assujeitado. Ela se dá no interior dos AIEs e reflete inequivocamente a luta de classes. A ideologia, assim, será entendida pela AD como “[...] representação da relação imaginária com o mundo real no interior dos processos discursivos” (INDURSKY, 1997, p.

21). Em outras palavras, ocorre um deslocamento da relação imaginária com as condições reais de existência para o interior dos processos de significação. Ao considerar, por sua vez, os AIEs como o lugar e o meio de realização da ideologia da classe dominante, não como a expressão de sua dominação, Pêcheux acrescenta à noção a ideia de que neles os sujeitos protagonizam uma incessante luta de classes. A constituição das contraditórias condições ideológicas se processa, por sua vez, num determinado momento histórico e numa certa formação social, se materializando nas formações ideológicas que se relacionam às formações imaginárias.

Ao falar em formações ideológicas, ele resume sua ideia básica numa tese segundo a qual “[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 160). Isto é, existe uma estreita relação entre o sentido que expressam e as posições assumidas pelos sujeitos que as utilizam. Estas posições são as formações ideológicas que estão vinculadas diretamente às formações discursivas (lugar de constituição do sentido), ou seja, ao que pode e deve ser dito (e também ao que não pode nem deve ser dito).

O autor relaciona o surgimento das FDs a determinadas tomadas de posição de sujeitos que não são de um todo livres – também os seus discursos estarão repletos de indícios de discursos anteriores os quais se inscreverão em suas formações imaginárias. Na verdade, tais indícios terminarão por participar na constituição delas, de suas representações. Assim sendo, falar em “formações que resultam de processos discursivos anteriores que deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas” (PÊCHEUX, [1975] 2009) traduz os deslizamentos protagonizados pelos sujeitos quando assumem uma posição ou outra.

Ao fazer todas estas considerações, tenho como objetivo situar a noção de formações imaginárias desde a relação que estabelece com outras noções da AD, questionando sobre estes indícios de discursos anteriores que talvez se inscrevam nas formações imaginárias tanto dos estudantes quanto dos colegas professores que escreveram uma carta em resposta àquela que entreguei para eles. No que tange às respostas dos discentes, é provável que discursos já ouvidos os quais estabelecem os lugares de aluno e de professor na gramática institucional retornem nas formações imaginárias, produzindo um efeito de obrigatoriedade de realização da tarefa que se torna evidente por força do modo como a ideologia funciona, determinando funções, direitos e deveres de cada um nas instituições sociais, portanto, nas escolas também. Mesmo que o professor-pesquisador tenha explicado que os alunos não precisavam responder à carta, que não se tratava de uma obrigação, é provável que eles tenham se sentido “forçados” a fazê-lo por aquele ser o professor deles e todos serem falados, no discurso da escola, de um determinado modo que ainda guarda a hierarquia como princípio de organização dos corpos e distribuição

dos mesmos nos espaços. Já as colegas professoras, também convidadas a participar da pesquisa desde o lugar de interlocutoras por meio da produção de um texto epistolar, mais do que prestativas, foram muito solidárias com a pesquisa. São outros os discursos no interior do discurso docente e eles talvez apontem para uma certa necessidade de pertencimento, de participação nos projetos uns dos outros por serem colegas, viverem experiências semelhantes, falarem de lugares próximos uns dos outros.

Sendo o discurso entendido sempre como um efeito, ele nunca será tomado como aquilo que se quer que entenda a partir de universos logicamente estabilizados ou de intenções do falante, isto é, os sentidos produzidos em uma interação entre os sujeitos, mesmo que estabelecida por meio de troca de textos epistolares entre si, nunca estarão reduzidos somente a um sentido, mas sempre se constituem na dependência das condições de produção e das formações discursivas com que os sujeitos se identificam, contraidentificam e desidentificam. Logo, entender o discurso como processo implica compreender como seus sentidos surgem nas condições de produção específicas, sempre inseridos em uma FD que é a materialidade de uma FI.

Cabe ressaltar, ainda, que essa prática de análise considera os procedimentos operados por Orlandi (2015) ao dividir as condições de produção em dois tipos que, embora aparentemente pareçam estar separados, precisam ser pensados simultaneamente. Eles são o contexto imediato e o contexto amplo. Se a circunstância de enunciação ou o contexto imediato é a resposta a uma carta, solicitada por um professor-pesquisador, que foi destinada às professoras e aos alunos de uma escola da rede pública municipal, para fins de entender como se dá o processo de produção de sentidos (no caso desta pesquisa, sobre a docência) nos enunciados sob análise e, em igual medida, como a ideologia neles está trabalhando materialmente a fim de configurar a formação discursiva a partir da qual eles são formulados; em que consiste o contexto amplo que com o contexto imediato se relaciona e dele não pode ser separado? Orlandi (2015, p. 17), no livro *Discurso e textualidade*, esclarece que

No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Se separamos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente. Por exemplo, em uma situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto de sala com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber se relaciona com o poder. Assim, o que acontece na sala de aula não está desvinculado do contexto mais amplo e é assim que adquire sentido.

Estudos anteriores de Lima (2019) revelam que o contexto nacional de produção da docência tem situações do cotidiano escolar que comportam exigências maiores e mais complexas do que aquelas demandadas de outras profissões. O que queremos dizer é que a organização das tarefas curriculares e extracurriculares, a preparação de aulas, as reuniões pedagógicas, as reuniões com os responsáveis, o envolvimento com os problemas da administração escolar, a relação com o corpo de alunos/as e, às vezes, conflitos familiares são eventualidades que sobrecarregam a prática docente, interferindo na construção de uma prática docente de amorosidade. Ainda Lima (2017, p. 93) vai dizer que as condições de produção da docência

[...] permitem identificar uma tensão entre a teoria e a prática que vem acompanhada de certo medo manifesto pelo educador de enfrentar a realidade da sala de aula. Em sua prática docente, ele se depara com dificuldades de abordar teorias, às vezes ultrapassadas, num contexto atual, onde a diversidade cultural, étnica, social é tão evidente nas instituições públicas. Especializações/Formações ocorrem, mas diante de um público que se torna cada vez mais complexo e o qual nem sempre os agentes formadores conseguem compreender. A identidade docente está sempre a se constituir no ser/estar professor/a a partir de desafios novos. Enfim, as temáticas que tomam o/a professor/a como foco mostram as tensões que ele/a vive na sua jornada docente.

Posso depreender, assim, que o contexto amplo nos aponta para uma jornada docente repleta de desafios que, muitas vezes, são difíceis, desgastantes, desvalorizados, mas que, em outros momentos, são prazerosos, afetivos e valorizados, resultando num movimento tenso e paradoxal. A educação pública, fundamentalmente a básica, a todo momento é posta à prova pelo questionamento da competência de seus profissionais da educação, em especial dos professores e professoras.

### **5.2.2 Gestos analíticos: superfície linguística, objeto discursivo, processos discursivos**

Na continuidade deste trabalho analítico-discursivo, apresentamos, agora, não apenas as marcas/pistas que nosso “olhar analista” estranhou, mas também as perguntas endereçadas por mim bem como as SDs produzidas por discentes e docentes nas cartas motivacionais haja vista as marcas/pistas serem vestígios recortados dessas sequências discursivas – vestígios que, ditos demais, insistiram e inquietaram:

Quadro 9 – Perguntas propostas, SDs extraídas e marcas isoladas

Discentes	
<p>[1] O que tu esperas de um professor? Qual é a função dele enquanto professor?</p> <p>[2] Em geral, como são as aulas apresentadas pelos professores (expositivas, passa matéria no quadro, outros modos)? Como tu gostarias que elas fossem? Que sugestões tu gostarias de dar para os professores?</p>	
<b>Futuro</b>	<p>SD1A1<sup>32</sup> – É ensinar e auxiliar os alunos tanto no ensino das matérias quanto prepara-lo para o <b>futuro</b></p>
<p>[5] Por que tu permaneces na escola? O que te liga a ela? O que ela significa para ti?</p> <p>[6] O que motiva sua vinda à escola? Na escola, do que você gosta? E do que não gosta? Por quê? Em algum momento você pensou em desistir de estudar? Quando? Na sua opinião, por que alguns colegas desistem de estudar ou deixam de vir para a escola por algum tempo? O que não tem na escola que você gostaria que tivesse? Neste seu tempo como aluno nesta escola, que momento foi marcante?</p>	
<b>Encontrar /Encontro</b>	<p>SD2A7 - Minha motivação para vir na escola é o <b>encontro</b> com os colegas.</p> <p>SD3A8 - <b>Encontrar</b> amigos.</p> <p>SD4A14 - A escola é um lugar de aprendizagem sobre a vida e um ponto de <b>encontro</b> de amigos.</p> <p>SD5A18 - O que mais me liga a escola é saber que sempre que frequento-a, posso <b>encontrar</b> meus amigos, que me fazem feliz todos os dias.</p>
<b>Casa/Lar</b>	<p>SD6A3 - Porque é um lugar bom, a aprendizagem, uma segunda <b>casa</b>, porque me sinto segura nela.</p> <p>SD7A8 - Significa como uma segunda <b>casa</b> que nela passo horas do dia.</p> <p>SD8A19 - Essa escola me fez crescer e eu sinto como se fosse criada nela, é como um segundo <b>lar</b> pra mim.</p>
<b>Amigos</b>	<p>SD9A2 - [...] o que me liga à escola são meus <b>amigos</b> que sempre estão lá [...]</p> <p>SD10A8 - Os <b>amigos</b>. Encontrar <b>amigos</b> [...].</p> <p>SD11A11 - Eu acho que a escola é muito importante na nossa vida porque não é um lugar só de aprendizagem é um lugar de comunicação onde a gente pode fazer <b>amigos</b> novos [...].</p> <p>SD12A12 – [...] o que me liga a ela é os meus <b>amigos</b> que estudam comigo [...].</p> <p>SD1313 - O que me liga a escola é [...] o fato de ter alguns professores que nos consideram <b>amigos</b>, [...] meus <b>amigos</b>.</p> <p>SD14A14 – [...] um ponto de encontro de <b>amigos</b>.</p> <p>SD15A16 - O que me motiva a vir para escola é ver meus professores, colegas e <b>amigos</b>.</p> <p>SD16A17 – [...] as coisas que me liga a escola é os meus <b>amigos</b>.</p> <p>SD17A18 – [...] meus <b>amigos</b>.</p> <p>SD18A19 - O estudo e os <b>amigos</b> me mantem ligados a ela.</p>

<sup>32</sup> Na apresentação das seqüências discursivas analisadas foi utilizado um “código” por meio do qual o/a leitor/a pudesse ter conhecimento, também, de que interlocutor na pesquisa produziu o “dizer”: aluno/a ou professora. Sendo assim, SD diz respeito à seqüência discursiva, A corresponde ao/à aluno/a e P significa professora.



<b>Futuro</b>	<p>SD19A1 - [...] para garantir um bom <b>futuro</b> através do meu esforço, para mim ela tem o simples significado de algo que tenho que passar para chegar ao próximo passo.</p> <p>SD20A4 - O que me liga à escola é meu pensamento no <b>futuro</b> e minhas responsabilidades [...].</p> <p>SD21A5 - [...] porque ela vai me levar pro meu <b>futuro</b>, eu me ligo à escola pelo estudo, ela significa pra mim uma oportunidade de ter uma vida melhor. [...].</p> <p>SD22A5 - A minha motivação a vir na escola é de estabelecer um <b>futuro</b> pra mim [...].</p> <p>SD23A9 - [...] porque os estudos são muito importantes, para eu poder ter um <b>futuro</b> bom.</p> <p>SD24A13 - meu desejo por aprendizado para ter um <b>futuro</b> melhor.</p> <p>SD25A14 - Eu permaneço na escola porque penso no meu <b>futuro</b>.</p> <p>SD26A14 - O que me motiva minha vinda a escola é o fato de ter um <b>futuro</b> bom.</p> <p>SD27A15 - Mesmo que eu não queira ir à escola, eu tenho de ir, pois sei que no <b>futuro</b> irei necessitar dos vastos conhecimentos que iria deixar de aprender.</p> <p>SD28A15 - [...] receio que irei necessitar desses conhecimentos da escola para mudar meu <b>futuro</b>.</p> <p>SD29A16 - [...] pois quero um <b>futuro</b> bom para mim.</p> <p>SD30A18 - O que me motiva a ir à escola é pensar que posso ser o que eu quiser no <b>futuro</b>.</p>
Docentes	
<p>[3] Tu consideras possível associar a relação que os/as alunos/as estabelecem com o/a professor/a e a avaliação positiva ou negativa, que eles fazem da aula? Por favor, esclareça bem tua pergunta.</p> <p>[4] De que maneira o/a docente deve se comportar diante da aprendizagem do/a aluno/a</p>	
<b>Amigos</b>	<p>SD31P5 - Muitas vezes somos quem tem que dar limites, estimular a autonomia, ser o ombro <b>amigo</b>, o adulto que acolhe e aconselha [...].</p>
<p>[5] Na tua opinião, por que os/as estudantes permanecem na escola? O que os/as liga a ela? O que ela significa para eles/elas?</p> <p>[6] De que maneira o/a docente e os/as alunos/as, ao interagirem, compartilhando suas experiências, saberes e emoções, desempenham seus papéis na educação?</p>	
<b>Amigos</b>	<p>SD32P1 - A convivência com os <b>amigos</b> e professores os liga a ela, pois significa a deixa para exercer seu papel de interação com outras pessoas, além da família.</p> <p>SD33P5 - Alguns estudantes permanecem na escola porque gostam de estudar e querem ampliar seus conhecimentos, outros porque é o ambiente de socialização, de fazer e encontrar <b>amigos</b>.</p> <p>SD34P6 - Eles vão, primeiro porque é lei e os pais obrigam, mas também e mais importante porque eles gostam da escola, eles gostam dos <b>amigos</b> [...].</p>
<b>Encontrar</b>	<p>SD35P3 - Sinceramente a grande maioria dos estudantes permanece na escola ou por obrigação dos pais/responsáveis ou até mesmo por falta de objetivos reais, apenas para <b>encontrar</b> colegas, sair de casa.</p> <p>SD36P5 - Alguns estudantes permanecem na escola porque gostam de estudar e querem ampliar seus conhecimentos, outros porque é o ambiente de socialização, de fazer e <b>encontrar</b> amigos [...].</p>
<b>socializar/ socialização</b>	<p>SD37P6 - [...] eles gostam da escola, eles gostam dos amigos, eles gostam de <b>socializar</b>, das festas, das fofocas, dos barracos...é um espaço muitas vezes o único, que eles podem ser o que eles/as querem, onde têm liberdade. É isso que ela significa para eles, <b>socialização</b> e liberdade.</p> <p>SD38P6 - [...]é o ambiente de <b>socialização</b>.</p>

Buscamos em dicionários online e impressos<sup>33</sup> alguns significados estabilizados das palavras (sintagmas) selecionadas. No Quadro 10, apresentamos sentidos dicionarizados que aludem a uma certa estabilidade:

Quadro 10 – Sentidos dicionarizados de marcas linguísticas “isoladas” nas cartas motivacionais

Significados dicionarizados (efeito de estabilidade)				
<i>encontrar</i>	<i>Uma segunda casa</i>	<i>amigos</i>	<i>socializar</i>	<i>Meu futuro</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>VTD</b>: achar, obter o que procurava; descobrir.</li> <li>• Passar a conhecer.</li> <li>• Topar com algo inesperado, desfavorável ou favorável; deparar.</li> <li>• Unir ou tornar unido.</li> <li>• <b>verbo pronominal</b>: permanecer em certo local; achar-se.</li> <li>• <b>VTD e pronominal</b>: ir de encontro a; topar com; chocar-se.</li> <li>• <b>Etimologia</b> (origem da palavra <i>encontrar</i>). O verbo encontrar deriva do latim "incontrare", com o sentido de chocar-se co, ir ao encontro de.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S. F</b>: Construção em alvenaria usada para morar.</li> <li>• Pessoas que habitam o mesmo lugar; reunião dos indivíduos que compõem uma família; lar.</li> <li>• Local usado para encontros, reuniões; habitação de determinado grupos com interesses em comum.</li> <li>• <b>Etimologia</b> (origem da palavra <i>casa</i>). A palavra casa deriva do latim "casa,ae", com o sentido de cabana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>S.M</b>: Pessoa que ama, em que se pode confiar, com quem se tem uma relação de afeto, de companheirismo, de amizade.</li> <li>• Quem defende determinado ponto de vista ou tem admiração por algo ou alguém: amigo do meio ambiente.</li> <li>• <b>Adjetivo</b>: Que expressa afeto: irmãos amigo.</li> <li>• Que demonstra amizade, sentimento de afeição: ato amigo.</li> <li>• Que tende a ser bom ou favorável; benigno: situação amiga.</li> <li>• <b>Etimologia</b> (origem da palavra <i>amigo</i>). A palavra amigo deriva do latim "amicus,i", com o mesmo sentido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>verbo transitivo direto e pronominal</b>: Tornar social; agregar ou inserir em sociedade, em convício social: socializar uma cultura.</li> <li>• Colocar sob modo de associação (aproximação); assocializar.</li> <li>• Requisição certos meios de produção e de troca, bem como certos serviços em benefício da coletividade.</li> <li>• <b>[Psicologia]</b> Adaptar uma criança à vida do grupo.</li> <li>• <b>Etimologia</b> (origem da palavra <i>socializar</i>) . Social + izar; pelo francês socialiser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>substantivo masculino</b>: Tempo que está por vir, que se segue ao tempo presente.</li> <li>• <b>[Figurado]</b> Sucessão de situações e acontecimentos que não se pode evitar, que está por vir; destino.</li> <li>• <b>[Figurado]</b> Aquilo que se almeja em termos de satisfação pessoal.</li> <li>• <b>Adjetivo</b>: Que não existe ainda, mas pode ou deve vir a ser: momentos futuros. Que está por vir: futuro emprego, futuro filho.</li> <li>• <b>locução prepositiva</b>: De futuro, ou para o futuro. De agora em diante, num tempo que ainda há de vir.</li> <li>• <b>[Gramática]</b> Futuro do presente: Tempo do verbo que se refere a um fato ainda por vir; Futuro do pretérito: Tempo do verbo que se refere a um fato por vir, condicionado a outro fato a ele anterior.</li> <li>• <b>Etimologia</b> (origem da palavra <i>futuro</i>). Do latim futurum, i "aquilo que está por vir".</li> </ul>

Fonte: produção do pesquisador

Os significados dicionarizados constantes no Quadro 10 apontam para contextualizações acerca do uso das palavras “encontrar”, “casa”, “amigos”, “socializar” e “futuro”. Tais sentidos nos provocam a pensar sobre a sua historicidade, porque o discurso, como efeito de sentidos entre interlocutores, é atravessado pela noção de história (como historicidade que aponta para a relação constitutiva de uma exterioridade que atravessa o texto e não algo fora dele, refletido nele). Na concepção de Pêcheux, a história não é contexto concreto, empírico, não fica de fora, ela determina o que acontece no interior de um processo discursivo. Seu conceito integra-se à ordem do discurso: “A história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar. [...] a exterioridade não tem a

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br>; <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/>; <https://dicionario.priberam.org/>.

objetividade empírica daquilo que está ‘fora da linguagem’, pois constitui-se no próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 191). Logo, “a história está na língua” haja vista os fatos históricos existirem sob efeito da interpretação, ratificando, assim, a ideia de que a história é opaca. A história se conjuga à língua, portanto, a exterioridade não corresponde a um exterior empírico, mas se constitui no próprio trabalho dos sentidos. Essa compreensão se opõe àquela outra segundo a qual a história corresponde ao relato de fatos com caráter de descrição empírica, cronológica.

Todo o processo de produção de sentidos está necessariamente atravessado pelo devir, existindo sempre a possibilidade de o sentido ser outro. O devir faz parte da interpretação. O devir é constitutivo da historicidade entendida como o percurso discursivo dos sentidos. Conforme corrobora Orlandi (2012), a historicidade deve ser compreendida, na AD, como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e, também, se transformem. Sendo assim, o sentido dicionarizado está relacionado ao que está cristalizado, a um necessário movimento de regularização do pré-existente que, no entanto, não prescinde da desregulação ou atualização dos sentidos. Uma tal afirmação encontra eco no trabalho de outros analistas de discurso que, dessa forma, a reiteram. Pasinato (2014, p. 46), balizada por considerações de Verli Petri, professora do campo dos estudos da linguagem na Universidade Federal de Santa Maria, lembra que "A palavra pode ter significados diferentes, os quais não necessariamente devem estar contidos no dicionário. Isso implica admitir que na língua encontra-se espaço para a interpretação. [...] as palavras não são estáticas, se movimentam, participam de diferentes contextos do dizer". Regina Mutti (2011, p. 350), fundadora do *Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso* (CNPq/UFRGS) em 1999, ao corroborar tal afirmação, esclarece que

[...] os sentidos das palavras se modificam a cada uso e, desse modo, nem todos os sentidos que são produzidos na vida concreta ficam registrados na memória discursiva, que é de natureza social. Alguns sentidos são considerados legítimos, ficam guardados no dicionário, na memória das áreas do conhecimento, outros não. Os dicionários, sendo também produções discursivas de sujeitos, não podem atingir completude e neutralidade em seus registros linguísticos.

Tais considerações se coadunam com meu compromisso de analista de discurso que não implica a redução do trabalho ao sentido “estável” do significante (da palavra), mas convoca à observação de seu uso tomando as determinações históricas sem prescindir da análise dos jogos de forças entre formações discursivas e, também, no interior de uma formação discursiva, de onde emerge “um” sentido e não “o” sentido, e, em igual medida, insta à análise do conjunto

de processos que o funcionamento discursivo dos sintagmas permite observar. Vejamos, então, esses “um” sentido dos sintagmas recortados, retomando-os desde as SDs nas quais foram isolados.

#### 5.2.2.1 Efeito de sentido de humanização: “encontrar”/”encontro”, “amigos”, “socializar”/”socialização”

Nos dicionários consultados, “encontrar” refere-se tanto a “achar, obter o que procurava, descobrir; passar a conhecer” quanto a “ir de encontro a, topar com, chocar-se”, apontando para um confronto, um conflito de ideias, de atitudes. Em certa medida, o verbo “encontrar” assume significados díspares que indicam tanto aproximação quanto conflito. Nas SDs consideradas:

SD2A7 - Minha motivação para vir na escola é o **encontro** com os colegas.

SD3A8 - **Encontrar** amigos

SD4A14 - A escola é um lugar de aprendizagem sobre a vida e um ponto de **encontro** de amigos.

SD5A18 - O que mais me liga a escola é saber que sempre que frequento-a, posso **encontrar** meus amigos, que me fazem feliz todos os dias.

SD35P3 - Sinceramente a grande maioria dos estudantes permanece na escola ou por obrigação dos pais/responsáveis ou até mesmo por falta de objetivos reais, apenas para **encontrar** colegas, sair de casa.

SD36P5 - Alguns estudantes permanecem na escola porque gostam de estudar e querem ampliar seus conhecimentos, outros porque é o ambiente de socialização, de fazer e **encontrar** amigos [...]

o verbo “encontrar” pode ser substituído por “achar” e “passar a conhecer”: na escola, amigos são “achados”, os estudantes passam a conhecer pessoas que se tornam amigas. O sentido de aproximação desejada prevalece, muito embora, na ausência, também irrompa o sentido de conflito uma vez que o estudante pode entrar em choque com aquele que antes era considerado amigo. Esta parece ser a realidade que encontramos nos espaços escolares: inerentemente contraditórios pelas múltiplas características culturais, sociais, econômicas, políticas desde as quais se constituem, a escola é um ambiente de inúmeras narrativas, experiências, logo, de pensamentos diferentes que, ao mesmo tempo, resultam em encontros nos quais amizades se fazem, desfazem, refazem.

Se considerado um outro conjunto de SDs:

SD9A2 - [...] o que me liga à escola são meus **amigos** que sempre estão lá [...]

SD10A8 - Os **amigos**. Encontrar amigos [...].

SD11A11 - Eu acho que a escola é muito importante na nossa vida porque não é um lugar só de aprendizagem é um lugar de comunicação onde a gente pode fazer **amigos** novos [...].

SD12A12 – [...] o que me liga a ela é os meus

**amigos** que estudam comigo [...].

SD13A13 - O que me liga a escola é [...] o fato de ter alguns professores que nos consideram **amigos**, [...] meus **amigos**.

SD14A14 – [...] um ponto de encontro de **amigos**.

SD15A16 - O que me motiva a vir para escola é ver meus professores, colegas e **amigos**.

SD16A17 – [...] as coisas que me liga a escola é os meus **amigos**.

SD17A18 – [...] meus **amigos**.

SD18A19 - O estudo e os **amigos** me mantem ligados a ela.

SD31P5 - Muitas vezes somos quem tem que dar limites, estimular a autonomia, ser o ombro **amigo**, o adulto que acolhe e aconselha [...].

SD32P1 - A convivência com os **amigos** e professores os liga a ela, pois significa a deixa para exercer seu papel de interação com outras pessoas, além da família.

SD33P5 - Alguns estudantes permanecem na escola porque gostam de estudar e querem ampliar seus conhecimentos, outros porque é o ambiente de socialização, de fazer e encontrar **amigos**.

SD34P6 - Eles vão, primeiro porque é lei e os pais obrigam, mas também e mais importante porque eles gostam da escola, eles gostam dos **amigos** [...].

o sintagma “amigo” (singular ou plural) pode ser substituído por algumas das definições reconhecidas nos dicionários consultados: “amigo” corresponde a “Pessoa que ama, em que se pode confiar, com quem se tem uma relação de afeto, de companheirismo, de amizade. Que demonstra amizade, sentimento de afeição”. Para além do que está dito, “amigo” é o que justifica, em excesso, o vínculo do estudante com a instituição: ele é movido pela certeza do encontro com o amigo, pela possibilidade de se tornar amigo, pela expectativa de que o professor ofereça seu “ombro amigo”. Tais “desejos” vivem no espaço da escola e das relações instituídas em suas salas e em seus corredores e pátios, deles e neles escoando sentidos de afetividade e reforço das relações humanas. Enfim, um **efeito de sentido de humanização**.

Sendo “socializar” e “socialização” as marcas/pistas destacadas nas SDs

SD37P6 – [...] eles gostam da escola, eles gostam dos amigos, eles gostam de **socializar**, das festas, das fofocas, dos barracos...é um espaço muitas vezes o único, que eles podem ser o que eles/as querem, onde têm liberdade. É isso que ela significa para eles, **socialização** e liberdade.

SD38P6 – [...] é o ambiente de **socialização**.

buscamos, mais uma vez, informações sobre elas no dicionário que estabelece a correspondência semântica entre “socializar” e “Tornar social; agregar ou inserir em sociedade, em convívio social: socializar uma cultura”. Segundo as professoras respondentes, a experiência de “socialização”, a possibilidade de se “socializar” significa a escola para o estudante que, assim, encontra razões para nela permanecer. A escola, como tantos outros espaços, assume um sentido principal de lugar de “convívio social”.

Enfim, ao considerar os significantes “encontrar”, “amigos” e “socializar”/“socialização” em seus sentidos dicionarizados, percebemos que eles nos remetem

a um campo de significação parafrástica em que a escola é dita como ambiente harmonioso no qual é possível serem estabelecidos laços de afetividade entre seus membros, convergindo para um **efeito de sentido de humanização**.

Contudo, antes de prosseguir (e porque é fundamental à continuidade), preciso referir agora o “encontro” de certos discursos o qual constitui minha escrita: o reconhecimento do efeito de sentido de humanização me fez perceber, mais uma vez, que um discurso traz outros discursos já produzidos, não estando o “discurso do pesquisador” imune a isso. Arrisco propor que o reconhecimento desse efeito de sentido aponta para um cruzamento que se dá entre o discurso do pesquisador na investigação anterior sobre permanência docente na educação e o discurso do pesquisador no estudo atual a respeito da discursivização da escola e da docência, entendendo que aquele discurso já produzido está incorporado neste. Nosso gesto de leitura (que em AD se traduz em prática teórico-metodológica de descrição-interpretação que opaciza o discurso) foi orientado por trabalhos anteriores (LIMA, 2017; 2019) que auxiliaram a compreender uma memória discursiva que irrompeu e produziu certos efeitos. Se a memória discursiva tanto faz lembrar como implica esquecimento, posso supor que ela está a desempenhar sua função na medida em que recupera o passado (nesse caso, pela retomada de sentidos identificados em dizeres analisados em estudos anteriores), trazendo uma compreensão de docência que se faz misturada com sentimentos de pertencimento e amorosidade por parte dos agentes da escola, na relação entre alunos/as e alunos/as, educadores/as e educadores/as, em especial, na relação entre educador/as e aluno/a. Uma memória que sofre mudanças a cada produção do discurso, tomados pela historicidade da palavra, como percebemos em *encontrar, amigos e socializar*.

Orlandi (2012, p. 25) insiste no fato, já explorado por mim, de que “[...] a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”, sendo possível recuperar a historicidade pelos efeitos da memória discursiva que retorna ao discurso por pistas/vestígios. A anterioridade volta na forma de sentido possível que, objetivado pelo discurso produzido, se presentifica pelo não-dito no já-dito – o que é esclarecido por Achard ([1983] 1999, p. 13) quando ele diz que

[...] o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a (re)construção, sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo.

Em outras palavras, se a autonomia do implícito é impossível, estou autorizado a, ao entendê-lo como atado ao passado/à anterioridade, pensar no passado como algo que está associado à constituição de sentidos no discurso. Portanto, entender que o discurso do pesquisador no trabalho atual traz o discurso do pesquisador no trabalho anterior se explica pelo funcionamento da memória ao mesmo tempo em que me faz indagar sobre que outros discursos estão sendo trazidos também. Quando perguntados sobre os motivos que justificam a ida à escola e a permanência nela, os motivos foram associados ao “**encontro** com os colegas”, “**encontro de amigos**”, à possibilidade de “**encontrar amigos**” e “fazer **amigos** novos” porque a escola é um “ambiente de **socialização**” e os estudantes “gostam de **socializar**”. Que outros discursos marcam o/são “trazidos” pelo discurso discente e docente?

Nas marcas linguísticas ressoa um efeito de sentido de humanização que se constitui junto com uma posição-sujeito agente escolar que deseja promover sentimentos de amizade, de afetividade com seus/suas colegas da escola, mas, mais do que isso, desenvolver relações dialógicas com os agentes da escola. O sentido não está “colado” no significante, mas é um efeito do dizer e, em sendo assim, o sentido de humanização “produzido” pelos sintagmas “encontrar”, “amigos” e “socializar”/“socialização” nas SDs aponta para uma memória de educação dialógica – o que permite arriscar dizer que o discurso discente e docente, ao objetivar o sentido de humanização, “traz” o discurso da educação dialógica.

O que as marcas “encontrar”, “amigos” e “socializar”/“socialização” estabelecem no arquivo? Elas estabelecem, desde o dizer demais, uma tentativa de os sujeitos garantirem que a escola seja significada como lugar de encontro, portanto, de amorosidade. Se considerarmos que, consoante esclarece Henry (2013, p. 9), “[...] o que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior”, o que é estabelecido pelas marcas está ligado a um discurso que remete ao que ensina Paulo Freire (2017) em sua teoria da dialogicidade: nela trabalhamos a educação como uma ferramenta de transformação, problematizando o mundo, criticando-o e refletindo sobre ele, a partir dele. Freire toma o diálogo como condição principal em sua reflexão, considerando-o fenômeno inteiramente humano. Paulo Freire (2017) destaca, também, um elemento importantíssimo para se pensar a ação dialógica, elemento que é essencial: o amor. Para ele, “[...] porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2017, p. 111). Ainda para Freire (2017), a ação dialógica deve estar repleta de amor, de amor ao próximo, ao mundo, a si mesmo; de maneira conjunta e harmoniosa, devemos (e podemos) amar humanamente, pois, sem este sentimento, nunca conseguiremos pronunciar a palavra “verdadeira”. De acordo com

a perspectiva da palavra “verdadeira”, o sujeito é capaz de transformar o mundo. A palavra surge, pois, não como simples meio de interação, mas como necessidade na busca dos elementos que constituem o diálogo, a saber: ação e reflexão. Segundo Freire (2017, p. 107), “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Quando ambas, ação e reflexão, não trabalham conjuntamente, ela, a palavra, é inautêntica, ilegítima, não podendo ser elemento de transformação da realidade: a palavra fica oca, vazia, infiel e até injusta, não operando na denúncia do mundo, “[...] pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2017, p. 108).

O retorno do discurso da educação dialógica no discurso dos discentes e docentes aponta para um traço discursivo que parece estar presente também no Projeto Político Pedagógico da escola parceira, envolvendo a repetição de um dizer desde a qual se constituiu o efeito de sentido de humanização, um dizer que volta e possibilita reconhecer regularidades que recuperam certa memória discursiva. (Re)Conhecer esse processo é importante porque compreender o funcionamento de um discurso ocorre junto da compreensão do trabalho dos sujeitos na formação social e se dá desde um gesto de interpretação que também é tomada de posição política. Portanto, o reconhecimento resulta de meu gesto de interpretação inscrito nas filiações de sentidos e posição-sujeito de docente que está vinculado a uma escola da rede pública e que, desde o lugar social de professor, acredita que estar na escola é mais que aprender sobre conteúdos e adquirir conhecimento; é sobretudo aprender a amar, desenvolver a capacidade de admirar, de se relacionar, de ter afeto com o próximo. Como o próprio Freire (2017) menciona, é construir a partir do sentimento de amorosidade uma ação e uma reflexão para transformar o mundo em que vivemos. Assim, o sujeito inserido na escola adquire a coragem de intervir no mundo através do respeito e amor ao/à próximo/a que aprendeu e apreendeu na escola.

É por este viés que procuramos compreender o efeito de sentido de humanização. A historicidade, que indica a relação constitutiva de um exterior que se inscreve no próprio texto e não algo que vem de fora dele ou que reflete nele, atravessa o discurso que é o efeito de sentido entre seus interlocutores. Compreendê-la nos possibilita pensar no próprio processo de constituição do sentido e perceber que a historicidade dos sintagmas analisados “organiza sentidos” (INDURSKY, 1998, p. 14) que fazem retornar uma memória discursiva sobre a educação marcada por sentimentos de afeição, união, ligação, empatia, amizade que se inscrevem nos significantes, reconfigurando seus sentidos uma vez que, em AD, retomar sentidos não significa repetir sentidos. Ao insistirem no encontro, na amizade, na socialização como motivos de permanência na escola, é possível entender que os sujeitos-alunos estejam falando da escola como um lugar humano e no qual possam estar com respeito e zelo ao



próximo, desenvolvendo modos de agir no mundo para melhorá-lo, por meio da aprendizagem e experiência que a escola oportuniza, da compreensão do mundo a partir do nosso “mundo”, da problematização das situações do dia a dia, do entendimento das relações de poder nas esferas institucionais públicas e privadas, nas práticas sociais cotidianas. Enfim, uma escola que cria condições para que o sujeito, por meio dos conhecimentos necessários, possa intervir na formação social vigente de modo a que ocorram agitações em redes de sentidos de exploração, desencontro e inimizade.

#### 5.2.2.2 Efeito de sentido de proteção: “uma segunda casa”, “lugar que protege”, “espaço único”, “carinho e com segurança”

O substantivo “casa” é definido como “um lar; onde pessoas habitam o mesmo lugar”, “Local usado para encontros; habitação de determinados grupos com interesses em comum”. Ele está presente na SD4A3 e na SD5A8, tendo sido incluídas outras duas SDs que estabelecem relação parafrástica:

SD6A3 - Porque é um lugar bom, a aprendizagem, uma segunda **casa**, porque me sinto segura nela.

SD7A8 - Significa como uma segunda **casa** que nela passo horas do dia.

SD8A19 - Essa escola me fez crescer e eu sinto como se fosse criada nela, é como um segundo **lar** pra mim.

SD39P4: É onde eles encontram carinho, compreensão, ajuda, um olhar, quem os escute [...]. Não preciso dizer mais nada. É onde eles aprendem (retêm o conhecimento), socializam, ganham **carinho e com segurança** [...] (porque o perigo mora ao lado).

Aqui percebemos um sentido de proteção e um sentido de encontro de pessoas que pertencem a um espaço em comum e de relação entre elas, ou seja, a escola que, designada como “uma segunda casa”, “um segundo lar”, um outro lugar de segurança em que o estudante passa tempos longos, é este lugar habitado por grupos diversificados que nela se sentem protegidos. Mas estes sentimentos de proteção que a instituição escolar proporciona nem sempre existiram, pois a escola, que assiste seus/suas alunos/as, só passou a ser vista desta maneira por eles/as quando, em nossa perspectiva, possibilitou que as classes menos favorecidas, os/as filhos/as dos operários pudessem nela ingressar. A tendência pedagógica escolar mudou, ou seja, o/a aluno/a passou a ser considerado/a protagonista no seu próprio desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo, ao invés de depósito de informações, de

conhecimentos e de conteúdos para utilizá-los sem nenhum significado relacionado ao seu cotidiano, à sua realidade.

A “abertura” da escola para filhos/as de assalariados/as coincidiu com uma agitação na rede de filiações a partir da qual a escola era discursivizada – o que se constituiu em acontecimento histórico que, discursivizado, foi acompanhado da circulação de sentidos outros de educação, aluno e professor. E, sendo o acontecimento um “[...] ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, [1983] 1990, p. 17), que permite falar na relação entre o fato e o modo como ele é entendido e circula discursivamente, ao reconstruí-lo, os discursos produzem história (compreendida como historicidade, logo, constitutiva da produção de sentidos). Dito de outra forma, a palavra “escola” foi sofrendo alterações em função da atualização dos discursos que passaram a se referir a ela como uma instituição acolhedora de filhos/as da classe operária e, à medida que isso acontecia, a abertura da instituição à classe trabalhadora se constituiu também em acontecimento discursivo porque, ao produzir sentidos e promover rupturas em sentidos de escola estabilizados, dessa abertura resultou o irrompimento de espaços de significação outros – o que permite dizer que os discursos, além de produzirem história, engendram uma memória que, como diz Indursky (2013), se conecta a já-ditos anteriores e exteriores à formação discursiva em que se inscreve o sujeito do discurso.

Esta memória sobre a escola repousa na filosofia de muitos autores da educação, como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Miguel Arroyo, que desenvolveram teorias educacionais sob um olhar materialista, possibilitando construir currículos voltados não somente para que os estudantes adquirissem conhecimentos sem significados, porque fora de contextos, mas, sobretudo, para desenvolverem sua aprendizagem através de suas experiências, de suas próprias narrativas com ênfase na reflexão crítica sobre seu aprender, entendendo que suas histórias se relacionam com outras histórias e que juntas produzem significados importantes para constituírem conhecimentos a fim de combater os problemas sociais gerados pela divisão de classes.

**O efeito de sentido de proteção** nos fez ir em busca da relação que a instituição escolar enquanto representação da educação, garantida pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tem com uma memória de segurança, liberdade e proteção para o sujeito. No que tange à questão internacional, o direito à Educação está previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança (documento ratificado por 196 países, inclusive o Brasil). O documento – transformado, no Brasil, em Decreto Lei nº 99.710 de 1990 – prevê em alguns de seus artigos que a Educação aconteça em um ambiente de segurança e de paz, sendo estabelecidas diversas

condições que garantem uma Educação inclusiva, com respeito à diversidade cultural e religiosa de crianças, adolescentes e suas famílias e na qual sejam aplicados os princípios básicos de saúde e de nutrição. As crianças e os adolescentes têm também o direito de serem protegidos contra a exploração econômica e contra a realização de qualquer trabalho que possa ser perigoso ou interferir em sua educação, ou que seja prejudicial a sua saúde ou a seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.

Diante do exposto, verificamos os dados estatísticos de violência contra as crianças e os jovens no Brasil através do relatório do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). A UNICEF estima que quase dois milhões de crianças e adolescentes serão mortos por algum ato de violência até 2030 no mundo. Ainda no relatório, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma criança ou adolescente entre 10 e 19 anos, a cada 7 minutos, em algum lugar do mundo, morre por causa da violência, sendo esta física, verbal, psicológica, etc.

O relatório mostrou que, em todo o mundo, o Brasil é o país com maior número de casos de homicídios de adolescentes em números absolutos. Entre 2007 e 2017, 107.279 adolescentes entre 10 a 19 anos foram assassinados. Só em 2017, foram 32 mortes por dia. Os meninos negros de baixa renda que habitam as periferias urbanas são as maiores vítimas. Vale ressaltar que para cada 01 adolescente não-negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente 2,6 negros foram mortos. Dado que revela que a violência não parece ser aleatória, ela tem um alvo, conforme as circunstâncias em que estes adolescentes crescem.

Milhões de crianças e adolescentes, em todo mundo, sofrem com a violência física dos castigos, agressões verbais, abusos sexuais, exploração do trabalho, abandono e negligência, entre outros tipos. De todas as formas de violência, a mais comum contra as crianças são as agressões físicas e as verbais. Segundo o relatório do UNICEF, aproximadamente 300 milhões de crianças de 2 a 4 anos em todo o mundo – três em cada quatro – sofrem, regularmente, disciplina violenta por parte de seus cuidadores e 250 milhões – cerca de 06 em cada 10 – são punidas com castigos físicos. Conforme os dados de 2016 do então Ministério de Direitos Humanos, o Brasil registrou 396 ocorrências por dia que, se transformadas em horas, corresponde à média de 16, ou seja, em média, a cada 16 horas crianças e adolescentes sofrem maus-tratos.

A violência sexual, uma das que mais deixam cicatrizes psicológicas danosas, atinge cerca de 15 milhões de meninas adolescentes de 15 a 19 anos no mundo. Dados de 28 países indicam que 09 em cada 10 meninas adolescentes abusadas relatam que o autor da primeira violação foi alguém próximo ou conhecido. Ainda que, em sua maioria, as vítimas de violência sexual sejam meninas, os meninos também sofrem desse tipo de violência. No Brasil, 70% das

notificações de vítimas de estupro referem-se a crianças e adolescentes. É o tipo de violência mais frequente nas unidades de saúde na faixa de 0 a 13 anos. E em 70% dos casos, os agressores são amigos, conhecidos da vítima ou mesmo familiares mais próximos como pais, padrastos e irmãos.

Sobre o exposto, também apontamos que a violência, que infelizmente muitas crianças sofrem, é reproduzida por elas próprias nas escolas por meio de bullying físico e/ou virtual. Nossa experiência em escolas públicas de periferia revela que as crianças, ao serem expostas a qualquer tipo de maus-tratos, demonstram mudanças de comportamentos, tais como: agressão, indisciplina, desinteresse pelos estudos. As mudanças ficam mais explícitas quando a criança inicialmente tem vontade de estar na escola e interagir com os/as seus/suas colegas e, de repente, não quer mais estar ali, e quando procuramos entender a situação, mas a criança prefere não falar, ficar isolada e, às vezes, fica agressiva verbal e/ou fisicamente. Nesse caso, entendemos que a instituição escolar, sendo uma representação do Estado, e por isso deve garantir os direitos estabelecidos em Leis, é a primeira a descobrir abusos e maus-tratos contra a criança e o adolescente.

As vozes dos documentos antes referidos permanecem ecoando e se ressignificam na medida em que retornam nos discursos discente e docente tanto sob a forma de medo dito, porque “o perigo mora ao lado” (SD39P4), quanto de insinuada necessidade de proteção a que a escola atende (SD6A3, SD7A8, SD8A19 e SD39P4). A atenção para a segurança e a proteção explícita, naquilo que está implícito, que as funções da escola se ampliaram em um momento histórico, sob certas condições de produção, em que crianças e adolescentes, sobretudo pobres e negros, estão mais vulneráveis e são mais atingidos por diferentes formas de agressão, por vezes, de tal modo tornadas “evidentes” que são introjetadas e (re)produzidas também por eles/as. Percebemos que o sujeito do discurso enuncia desde uma posição-sujeito constituída pelo que pode e deve, ou não pode nem deve, ser dito em certa situação, remetendo a uma compreensão segundo a qual o papel da escola é garantir não só direito à educação, mas à proteção do/a educando enquanto instituição do Estado que, como apresenta a Lei, deve zelar pela dignidade, proteção, enfim, pelo direito à vida.

### 5.2.2.3 Efeito de sentido de desejo de sucesso profissional: “futuro”

A palavra “futuro” é categorizada como substantivo ou adjetivo, remetendo, etimologicamente, para “aquilo que está por vir” e significando, a partir dos dicionários

consultados, “Sucessão de situações e acontecimentos que não se pode evitar, que está por vir; destino. Aquilo que se almeja em termos de satisfação pessoal”. São muitas as SDs nas quais esta marca/pista, ou outra que com ela estabelece relação de vizinhança, é empregada:

SD19A1 - [...] para garantir um bom **futuro** através do meu esforço, para mim ela tem o simples significado de algo que tenho que passar para chegar ao próximo passo.

SD20A4 - O que me liga à escola é meu pensamento no **futuro** e minhas responsabilidades [...].

SD21A5 - [...] porque ela vai me levar pro meu futuro.

SD22A5 - A minha motivação a vir na escola é de estabelecer um **futuro** pra mim [...].

SD23A9 - [...] porque os estudos são muito importantes, para eu poder ter um futuro bom.

SD24A13 - meu desejo por aprendizado para ter um **futuro** melhor.

SD25A14 - Eu permaneço na escola porque penso no meu **futuro**.

SD26A14 - O que me motiva minha vinda a escola é o fato de ter um **futuro** bom.

SD27A15 - Mesmo que eu não queira ir à escola, eu tenho de ir, pois sei que no **futuro** irei necessitar dos vastos conhecimentos que iria deixar de aprender.

SD28A15 - Me motivo a ir à escola pois tenho um receio que irei necessitar desses conhecimentos da escola para mudar meu **futuro**.

SD29A16 - quero um **futuro** bom para mim.

SD30A18 - O que me motiva a ir à escola é pensar que posso ser o que eu quiser no **futuro**.

Nessas SDs, considerados os sentidos dicionarizados, é possível perceber a insistência de um dizer que afirma e reafirma a associação entre escola e algo que está mais adiante, uma possibilidade, uma promessa. Aqui percebemos que a escola, articulada a “ensino das matérias”, “estudos”, “aprendizado”, “vastos conhecimentos” e “conhecimentos”, refere experiências a partir das quais o estudante parece estabelecer identificação com a instituição. Experiências que estão sumarizadas no sintagma “futuro” haja vista ser possível perceber esse processo no deslocamento de “escola” para “futuro” – a escola é algo pelo qual A1 tem “que passar para chegar ao próximo passo”, a escola é ligada ao pensamento de A4 no futuro, ela vai levar A5 para o futuro, o “futuro bom” de A14 está na dependência da escola. Ao fim e ao cabo, escola significa futuro. Ela é significada como uma promessa de melhorar o futuro do/da estudante, ainda que, muitas vezes tal perspectiva possa não estar garantida nem se cumprir. Aqui, da marca linguística “futuro” irrompe um **efeito de sentido de desejo de sucesso profissional** que transforma a escola na base para alcançar as metas e resolver os desafios em situações e acontecimentos que “estão por vir”.

Percebemos, no dito, que a escola é significada como ambiente de aprendizagem e formação qualificada, mas não só: ela também existe a partir da incorporação, no imaginário

dos sujeitos, de sentidos já instituídos que apontam para uma visão idealizada de um lugar salvo e seguro, onde as oportunidades serão confirmadas pelo “bom futuro”, “melhor futuro”, “bom emprego”. No caso das SDs em análise, a palavra “futuro” “puxa” uma série de outras palavras – “escola” (SD20A4, SD22A5, SD25A14, SD26A14, SD27A15, SD28A15), “esforço” (SD19A1), “responsabilidades” (SD20A4), “ela” remetendo à escola (SD19A1, SD21A5), “estudos” (SD23A9), “desejo por aprendizado” (SD24A13) e “vastos conhecimentos” (SD27A15), fazendo apelo a um certo número de implícitos (no dizer de Pêcheux, em *O papel da memória*, “os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.”) que, ausentes por sua presença, são restabelecidos pela memória: as funções da escola, as funções do estudante, as funções do docente. Em certa medida, tais pré-construídos funcionam “[...] sob a base de um imaginário que os representa como memorizados, enquanto cada discurso, ao pressupô-los, vai fazer apelo à sua (re)construção” (ACHARD, [1983] 1999, p. 13).

Reconhecemos, pois, que não se trata aqui de aspectos sociológicos empíricos como, por exemplo, profissão, mas de formações imaginárias constituídas desde relações sociais que estão a funcionar nos dizeres discentes e docentes. E, em sendo assim, mais do que referir a profissão professor ou o lugar aluno, nas SDs estão funcionando imagens de escola, de professor, de aluno, se constituindo sentidos sobre escola que fazem retorno de certa memória que associa vida adulta profissional bem-sucedida à escola compreendida como agência capaz de transformar os/as estudantes em bons empregados/boas empregadas. No espaço que segue do interdiscurso ao intradiscurso intervêm mecanismos de projeção que apontam para um imaginário de escola como espaço de formação para o mundo do trabalho: ao que parece, a instituição escolar pode funcionar como uma escada para alcançar metas futuras, especialmente, profissionais, a fim de que o estudante não se torne como argumenta A12 quando declara que “[...] eu permaneço na escola pra sair dela logo e **não ser um vagabundo**” (SD40A12). Nas SDs em análise, a palavra “futuro”, acompanhada de “bom” (SD19A1, SD23A9, SD26A14 e SD29A16), “melhor” (SD24A13), “mudar” [o futuro] (SD28A15), “garantir” [o futuro] (SD19A1) e “levar” [para o futuro] (SD21A5), inscrita em uma Formação Discursiva, produz um efeito de sentido de sucesso profissional. A esse respeito, instiga-nos o fato de que, desde o trabalho da ideologia, é produzida uma evidência de sentido de papel da escola como nada mais do que re(produzir) o pensamento e a prática da ideologia dominante. Ideologia esta que “transforma” indivíduos em trabalhadores assalariados que realizam formações e/ou cursos profissionais durante a vida a fim de conseguirem se adaptar a qualquer emprego, tornando-os paradoxalmente necessários e descartáveis ao mercado.

Nesse sentido, a instituição escolar passa a ser vista como uma organização flexível que atende a demanda do mercado e a sociedade capitalista, pondo em destaque uma visão curricular mercadológica em detrimento de uma perspectiva mais humana. O que corrobora com Laval (2019, p. 41) ao discorrer sobre a prática pedagógica da escola pelo viés do neoliberalismo, em que “[...] para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos”. Desta forma, o que é fundamental para esta prática pedagógica neoliberal é que o/a estudante, ao entrar no mundo do trabalho, seja capaz de permanecer aprendendo no decorrer de sua vida aquilo que for útil para sua profissão momentânea. Consoante este viés neoliberal, Laval diz que

[...] o trabalhador deve ser capaz de se reciclar com maior facilidade e rapidez. Assim, a noção de “aprendizagem ao longo da vida” permite que a elevação do nível de competências dos assalariados seja sinteticamente articulada à flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno”. (LAVAL, 2019, p.72-3)

Considerando isso, a análise discursiva nos possibilita questionar acerca da prática pedagógica, não somente do currículo da escola pesquisada, mas do currículo das escolas em geral, visto que, em sua maioria, seguem as regras do sistema vigente, o que nos leva a problematizar: Qual o objetivo de ensinar nossos/as alunos/as? O que ensinar para nossos/as educandos/as no que diz respeito à cidadania, profissão e dignidade humana? Que formas de saberes são relevantes e irrelevantes para a formação deles e delas? Como e para que desenvolver as habilidades e competências dos/as estudantes? Que práticas pedagógicas estão sendo aplicadas nas escolas e para qual função? Compreender isso passa a ser importantíssimo, uma vez que nas SDs identificamos um sentido, e também um sujeito (porque sentidos e sujeitos se constituem junto), constituído a partir de uma imagem de escola que prepara para um futuro relativamente estável, sendo “prometida” a possibilidade de o estudante/trabalhador exercer um papel social digno e humano e conseguir, por meio de seus esforços, estudos, disciplinas, um “bom emprego”, “um bom futuro” – o que vai fazer com que ele não seja “um vagabundo”.

Porém, como a AD é uma disciplina materialista dialética, isto é, não se pode analisar um discurso sem levar em conta a tensão que lhe é constitutiva, sua contradição; é necessário entender que, embora estes enunciados nos remetam a um efeito de sentido voltado para uma profissão, um emprego, sendo estabelecida uma relação evidente entre educação/escola e (mercado de) trabalho em função do modo como a ideologia funciona, a tensão posta pelas SD,

ao mesmo tempo, explicita um **efeito de sentido de vida melhor a partir dos conhecimentos adquiridos e experiências vividas na escola** pelo/a estudante. É estabelecida, pois, uma relação também evidente entre educação/escola e melhoria de vida ou “futuro bom” como é enunciado pelo sujeito discursivo quando afirma que a escola “[...] vai me levar pro meu futuro” (SD21A5) e “[...] os estudos são muito importantes, para eu poder ter um futuro bom” (SD23A9).

Nos sintagmas “bom emprego” e “bom futuro” observamos a tensão existente entre sentidos e posições-sujeito em função de eles serem produzidos em dada conjuntura histórica que sofre determinações das forças ideológicas e materiais que estão em disputa em uma formação social capitalista na qual circulam de modo cada vez mais intenso discursos que não apenas submetem a escola ao mercado como também promovem a crença na conquista de sucesso graças unicamente aos esforços pessoais empreendidos. O que estamos querendo dizer é que quando se produz um enunciado, este produz um efeito de sentido que está inserido numa condição de produção que leva em consideração a posição discursivo-ideológica do sujeito, haja vista este fazer parte, ou seja, manter uma relação de proximidade, contiguidade de uma FD.

Entendemos que se faz necessário agrupar os sintagmas recortados em famílias parafrásticas porque, para nós, isso parece contribuir de maneira didática para a compreensão do modo como as tensões entre sentidos e entre posições-sujeito estão inerentemente ligadas às suas determinações histórico-ideológicas. Portanto, pareamos as sequências discursivas (SD), pondo-as uma em relação a outra, através da noção de paráfrase discursiva.

Sobre a noção de paráfrase discursiva, Paul Henry ([1975] 1990) indica que os processos discursivos não podem ser determinados somente pela língua, pois não existiria lugar à noção de paráfrase discursiva que é constitutiva dos efeitos de sentidos. Para o autor,

[...] a noção de paráfrase discursiva é uma noção “contextual”, no sentido em que as paráfrases discursivas dependem das condições de produção e de interpretação, isto é, das formações discursivas diversas, às quais o discurso pode ser relacionado para produzir o sentido. Formulações diferentes jamais podem ser tomadas como ligadas por uma relação de paráfrase discursiva a não ser a partir da aproximação entre sequências discursivas e efetivamente produzidas nas mesmas condições, sequências nas quais elas aparecem nos mesmos ambientes. (HENRY, [1975] 1990, p.59)

Consoante com os argumentos de Henry a respeito de paráfrase discursiva, Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010) afirmam que

[...] a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências discursivas tais que a família destas sequências constitui o que se poderia



chamar de a “matriz do sentido”. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique este efeito.

Os quadros apresentados a seguir mostram, de maneira resumida, nosso gesto de leitura no que tange ao agrupamento de SDs em Famílias Parafrásticas. A este respeito, é importante trazer ponderações de Indursky (2011, p. 68-76) a respeito da repetibilidade em função de sua relação com as famílias parafrásticas. A repetibilidade atesta que os dizeres pré-existem ao discurso do sujeito e esse efeito de série promove a regularização dos sentidos, por meio de diferentes funcionamentos discursivos de retomada, como implícitos, remissões e efeitos de paráfrase. Contudo, de tanto se repetirem, os sentidos podem se modificar, inaugurando “novas redes discursivas de formulação”, que se reúnem àquelas já existentes, atualizando a memória. Essas novas formulações podem apontar para o mesmo sentido, produzindo a metáfora, que consiste na “transferência”, isto é, na tomada de uma palavra por outra, produzindo o mesmo sentido estabilizado, como ocorre em uma família parafrástica, que funciona como uma matriz de sentido. O trabalho com a famílias parafrástica explicita sentidos e posições-sujeito constituídas dadas as condições de produção discursivas educacionais:

Quadro 11 – Família Parafrástica Educação Dialógica

<i>Sequências discursivas (SD's)</i>	<i>Efeitos de sentido</i>	<i>Posição-sujeito (PS)</i>
<p><i>SD9A2: [...] o que me liga à escola são meus amigos que sempre estão lá [...]</i></p> <p><i>SD2A7: Minha motivação para ver na escola é o encontro com os colegas.</i></p> <p><i>SD11A11: [...] não é um lugar só de aprendizagem é um lugar de comunicação onde a gente pode fazer amigos novos e conhecer coisas diferentes [...]</i></p> <p><i>SD14A14: A escola é um lugar de aprendizagem sobre a vida e um ponto de encontro de amigos</i></p> <p><i>SD33P5: [...] é o ambiente de socialização, de fazer e encontrar amigos [...]</i></p> <p><i>SD37P6: [...] eles gostam da escola, eles gostam dos amigos, eles gostam de socializar, das festas, das fofocas, dos barracos...é um espaço muitas vezes o único, que eles podem ser o que eles/as querem, onde têm liberdade. É isso que ela significa para eles, socialização e liberdade.</i></p>	<p><i>Efeito de sentido de humanização</i></p>	<p><i>Posição-sujeito dialógica/progressista</i></p>
<p><i>SD6A3: Porque é um lugar bom, a aprendizagem, uma segunda casa, porque me sinto segura nela.</i></p> <p><i>SD7A8: Significa como uma segunda casa que nela passo horas do dia.</i></p> <p><i>SD8A19: Essa escola me fez crescer e eu sinto como se fosse criada nela, é como um segundo lar pra mim.</i></p> <p><i>SD39P4: É onde eles encontram carinho, compreensão, ajuda, um olhar, quem os escute (...)</i></p> <p><i>Não preciso dizer mais nada. É onde eles aprendem</i></p>	<p><i>Efeito de sentido de proteção</i></p>	

*(retêm o conhecimento), socializam, ganham carinho e com segurança (...)* (porque o perigo mora ao lado).  
 PPP - (...) *uma escola que protege (...)*  
 PPP - (...) *a escola como espaço de interação, conhecimento, socialização e que por isso não está imune aos conflitos, pois estes fazem parte da natureza humana e devem ser abordados como oportunidades de crescimento e aprendizagem.*

Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Quadro 12 – Família Parafrástica Educação e Mercado

<i>Sequências discursivas (SD's)</i>	<i>Efeitos de sentido</i>	<i>Posição-sujeito (PS)</i>
<p><i>PPP- (...) é sinônimo de pluralidade, ela não deve nunca ser pensada como uma ilha fechada em si mesma(...)</i>            PPP - (...) <i>um lugar plural, livre de pensamentos fechados ou isolados.</i></p>	<p><i>Efeito de sentido de desumanização</i></p>	
<p><i>SD19A1 - [...] para garantir um bom futuro através do meu esforço, para mim ela tem o simples significado de algo que tenho que passar para chegar ao próximo passo.</i>  <i>SD20A4 - O que me liga à escola é meu pensamento no futuro [...]</i>  <i>SD21A5 - [...] porque ela vai me levar pro meu futuro, eu me ligo à escola pelo estudo, ela significa pra mim uma oportunidade de ter uma vida melhor. [...]</i>  <i>SD22A5 - A minha motivação a vir na escola é de estabelecer um futuro pra mim [...].</i>  <i>SD23A9 - [...] porque os estudos são muito importantes, para eu poder ter um futuro bom [...]</i>  <i>SD24A13 - [...] meu desejo por aprendizado para ter um futuro melhor [...]</i>  <i>SD25A14 - Eu permaneço na escola porque penso no meu futuro.</i>  <i>SD26A14 - O que me motiva minha vinda a escola é o fato de ter um futuro bom.</i>  <i>SD27A15 - Mesmo que eu não queira ir à escola, eu tenho de ir, pois sei que no futuro irei necessitar dos vastos conhecimentos que iria deixar de aprender.</i>  <i>SD28A15 - [...] receio que irei necessitar desses conhecimentos da escola para mudar meu futuro.</i>  <i>SD29A16 - [...] pois quero um futuro bom para mim [...]</i>  <i>SD30A18 - O que me motiva a ir à escola é pensar que posso ser o que eu quiser no futuro.</i>  <i>SD40A12 - [...] não ser um vagabundo [...]</i>  <i>SD41A2 - [...] pois só assim será mais acessível de conseguir um bom emprego e com dinheiro do emprego fazer uma faculdade de que eu gosto [...]</i></p>	<p><i>Efeito de sentido de desejo de sucesso profissional</i></p>	<p><i>Posição-sujeito tradicional/liberal</i></p>

Fonte: material elaborado pelo pesquisador

Por acreditarmos, como explica Orlandi (1986, p. 118) ao retomar itinerários propostos por Pêcheux e Fuchs ([1975] 2009), que, ao realizarmos uma análise discursiva, faz-se necessário um deslocamento “[...] da *superfície linguística* (o corpus) para, após uma primeira etapa analítica, o *objeto discursivo* (em que se remete o discurso à formação discursiva) e, após uma segunda etapa de análise, chegamos ao *processo discursivo* (em que são determinadas as relações entre a formação discursiva e a ideológica)”, avançamos agora para essa “segunda etapa” de maneira a, sob certo aspecto, atingir a forma pela qual a “[...] ideologia está presente no sujeito da produção do discurso”. Portanto, uma vez explorados os sentidos dicionarizados como também os usos sintagmáticos desde a análise das marcas linguísticas destacadas, consideramos este mesmo dizer identificando sua opacidade, pois os sentidos sempre podem ser outros: “Sendo todo enunciado léxico-sintaticamente determinado, é importante observar, a partir da análise da materialidade linguística e de suas relações prováveis com o interdiscurso, como os sentidos trabalham sobre os sentidos” (FISS, 2003, p. 151). Cabe, portanto, ao analista do discurso ir ao encontro, exatamente, desses modos de trabalho dos sentidos sobre os sentidos, desses sentidos outros que emergem na contingência. Consideramos, portanto, este dizer reconhecendo sua opacidade, pois a língua não é transparente.

Uma vez que as relações foram transpostas do ambiente linguístico ao discursivo, foi possível reconhecermos dizeres que vão para além do trabalho apenas com o intradiscurso (materialidade linguística): aquilo que foi dito não é somente aquilo que foi dito, porque outros sentidos irromperam nos dizeres docentes e discentes. Como propõe o próprio Pêcheux ([1983] 2008), os sentidos sempre podem ser outros, mas não são aleatórios: o sentido pode ser um, o sentido pode ser outro, mas não qualquer um.

Concluimos então que, para a AD, conforme já mencionado, não há sentido próprio ou literal, quando tomamos o discurso como estrutura e acontecimento, porque em um mesmo dizer tanto está funcionando um já-dito quanto outros sentidos se originam, um dizer está por significar, tendo em vista que o dizer está inscrito em um tempo e espaço específico, provocado pelas malhas de filiações nas quais o sujeito se constitui. O mero fato de repetir o significante, seja dito ou escrito, já o predispõe ao reviramento de sentido se consideradas suas condições de produção.

Isso nos permite compreender porque Pêcheux concebe o discurso, materializado pela língua, como um efeito de sentidos em várias instâncias e por relações metafóricas, parafrásticas, polissêmicas, etc., mas sempre como efeito, jamais como aquilo que se poderia prever. Orlandi (2012) conceitua o discurso como efeito de sentidos entre locutores, reiterando argumento defendido por Pêcheux ([1969] 2010, p. 78) segundo o qual “[...] é *impossível*

*analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas [...] é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção” [grifos do autor]. Assim, o discurso é uma criação da língua(gem) atrelada ao contexto social onde aquele é desenvolvido ou, como lembra Zandwais (2009, p. 28), o discurso é “[...] um dos aspectos materiais da ideologia”. E também é o objeto primordial da análise do discurso que, ao reiterar seus compromissos de estudo, considera a linguagem em ação, os efeitos engendrados através do seu uso e o sentido social que se constrói, um sentido que se encontra sempre aberto à interpretação.

Todo processo da produção de sentidos está subordinado ao acaso: o sentido foge à sua cristalização, acarretando em outro sentido. O acontecimento torna-se o espaço da interpretação, da ideologia, da historicidade. O lugar da enunciação é aquele no qual os sentidos são postos à prova (ORLANDI, 2012b). Dessa forma, uma vez que as relações gramaticais foram “convertidas” para o campo do discurso, foi possível nos depararmos com dizeres que vão para além do trabalho com o plano horizontal, isto é, o intradiscurso (a formulação). Aquilo que foi enunciado não é somente aquilo que foi enunciado, pois há sentidos outros nesse enunciado que é conduzido pelas condições de produção discursivas. Identificamos, assim, relações entre intradiscurso e interdiscurso e, em igual medida, entre discurso e formação discursiva (FD), nelas intervindo a ideologia e as formações imaginárias.

Para além dos sentidos do dicionário referidos antes, o analista de discurso se ocupa, também, dos sentidos ideológicos que a análise morfossintática sozinha não possibilita perceber. Daí a necessidade de se colocar à escuta dos enunciados e dos sujeitos (posições discursivo-enunciativas) que por eles transitam, que neles se confrontam. E daí, há também necessidade de, num terceiro momento de análise, considerar *os processos discursivos* desde as relações instituídas entre a FD determinada e a Formação Ideológica (FI) que está naquela representada. Com isso, feitos os comentários baseados em sentidos dicionarizados e relações sintáticas exploradas pela gramática, remetido o texto ao discurso e esclarecidas as relações deste com a FD, é necessário avançar na consideração do corpus discursivo a partir de uma perspectiva discursiva que possibilite identificar, nas sequências discursivas, a sua tessitura ideológica – o que significa avançar ainda um pouco mais na verificação de como os discursos se articulam e como funcionam os sujeitos ao articulá-los.

### 5.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA PEDAGÓGICA ESCOLAR DIALÓGICA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA ECONÔMICA EDUCACIONAL

A análise em curso trabalha com o linguístico no lugar onde ele é atravessado pelo histórico, logo, trabalha com a discursividade, espessura linguístico-histórica. O analista de discurso se ocupa dos sentidos ideológicos que a análise gramatical sozinha não possibilita perceber. Daí a necessidade de se colocar à escuta dos enunciados e dos sujeitos (posições discursivo-enunciativas) que por eles transitam, que neles se confrontam. E daí, como esclarecido no início deste capítulo, há também necessidade de considerar **os processos discursivos** desde as relações instituídas entre a FD e a Formação Ideológica (FI) que está naquela representada, avançando na consideração do *corpus* discursivo a partir de uma perspectiva discursiva que possibilite identificar, nas sequências discursivas, a sua tessitura ideológica – o que significa verificar como os discursos se articulam e como funcionam os sujeitos ao articulá-los.

Assim, encontradas as posições-sujeito em confronto submetidas à mesma FD, com base no recorte analisado, tentaremos identificar a Formação ideológica (FI) que foi a base para o aparecimento da FD Escolar, tendo em vista que, por meio da FD, emergirá a FI. Cabe destacar aqui que, consoante Zandwais (2015), desde a ideia de processo, que sustenta o discurso como uma formação determinada, ele deixa de ser um objeto acabado e passa a ser pensado como um objeto sujeito a reformulações, transformações, sendo afetado pelo acontecimento, pelas condições que o delimitam ‘no jogo de suas instâncias’, pelo devir. E, ao analisar tal relação, dois conceitos despontam como fundamentais à disciplina da AD francesa: **Formação Discursiva**, conceito fundado por Michel Foucault ([1969] 2009), e **Formação Ideológica**, baseado na obra de Althusser ([1968] 1999).

A FI foi usada pela primeira vez por Louis Althusser ([1968]1999) para evidenciar sua materialidade no funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE e na forma como os sujeitos são interpelados por eles, criando um sistema complexo de representações que se referem a posições nas lutas de classes. Pêcheux, por sua vez, retrabalha esta teoria e resolve uma relevante “falha” que seu Mestre deixou de lado, ou seja, a abstração da ideologia, retirando-a da sua condição metafísica. Ao tentar resolver este problema, Pêcheux traz para o âmbito empírico o funcionamento da concepção de ideologia; é a noção de FI que ele vai trazer com um estatuto operacional concreto, ou seja, é por meio da língua que as FIs vão se materializar, uma vez que a língua é a materialidade do discurso e este é a materialidade da ideologia. Sobre a Formação Ideológica, Haroche *et al.* ([1971] 2007, p. 26) a conceituam como

[...] um elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada a outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social num dado momento: cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais e nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relações às outras.

Desta maneira, introduzindo a noção de sujeito histórico-ideológico, tendo em vista que a ideologia chama o indivíduo para se constituir como sujeito do discurso, a AD associa uma tal interpelação à FD a qual faz parte da FI. Consoante lembra Santos (2013, p. 230), o sujeito do discurso está saturado de marcas sócio-histórico-ideológicas e se pensa como fonte de sentido: “[...] pela forma-sujeito [...] o sujeito do discurso se inscreve em determinada FD, com a qual ele se identifica, constituindo-o enquanto sujeito”.

Pensando o discurso como um conjunto de enunciados dialeticamente constituídos pelas suas peculiaridades e pelas suas repetições, Foucault ([1969] 2009) vai analisa-lo, e conseqüentemente o enunciado, levando em conta a dispersão e a regularidade dos sentidos que se produzem pelo fato de terem sido realizados. Descrever um conjunto de enunciados no que ele tem de peculiar, paradoxalmente, é descrever a separação desses sentidos, detectando uma regularidade, uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações, posições, funcionamentos, transformações. Assim, Foucault ([1969] 2009, p. 43) é levado a definir a formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e, no caso em que entre os objetos, os tipos e enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

A partir da perspectiva de Foucault, Pêcheux vai reelaborar o conceito de FD. E sobre isso, Jean-Jacques Courtine ([1980] 2009), outro autor que contribui significativamente para a definição atual da FD da AD, em *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*, no capítulo referente ao conceito de formação discursiva, grifa que “[...] Foucault foi pouco ouvido pela AD; embora seja do discurso que fale, ele o faz de outro modo. Será, entretanto, da *Arqueologia* que Michel Pêcheux extrairá o termo FD do qual a AD se reapropriará, submetendo alguns elementos conceituais a um trabalho específico” (COURTINE, [1980] 2009, p. 69-70). Portanto, para Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010, p. 160-161), uma formação discursiva será tudo

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes correspondem.

Compreendemos, então, que, para Foucault, a FD é um conjunto de enunciados que não estão reduzidos ao sistema da língua, mas que também não se submetem à continuidade histórica nem estão subordinados a uma mesma regulação e dispersão no modo ideológico, científico, de teorias. Já para Pêcheux, tal conceito parte do prisma do marxismo de Althusser, isto quer dizer que a FD enfatiza aquilo que deve e pode ser dito e se situa no espaço da luta de classes. Como nos lembra Schons (2000, p. 64), “Foucault define formação discursiva a partir das noções de descontinuidade, regularidade e dispersão; Pêcheux, a partir das relações de confronto entre as classes e das bases do materialismo histórico”.

Courtine ([1980] 2009) toma os conceitos de Pêcheux na *Análise Automática do Discurso (AAD69)* e em *Semântica e Discurso* acerca da FD e acrescenta dizendo que é necessário olhar para ela sobre um viés marxista, não como um simples “projeto voluntarista” no qual a AD apenas substituiria o trabalho de contradição daquela. É necessário definir as prioridades a serem trabalhadas, uma vez que o objeto de estudo da AD é atravessado pela relação de luta de classes. Segundo o próprio Courtine ([1980] 2009, p. 35), tais prioridades devem ser: “[...] a primazia da contradição sobre os contrários, bem como o caráter desigual da contradição [...]”. Conforme Courtine ([1980] 2009, p. 35-6),

É a partir desse duplo princípio que o recurso do marxismo deve ser entendido em nosso trabalho; a contradição constitui um princípio teórico que intervém na representação do real histórico, mas também um objeto de análise, no sentido em que é a contradição desigual entre formações discursivas antagonistas que é o objeto desse estudo [...].

Dito isto, podemos entender que, para Courtine, a disciplina da AD vai se tecendo em um objeto de análise que aceita a constituição tanto dos modos como o sujeito se insere dentro de determinados saberes e rituais produzindo seu dizer, quanto das condições sob as quais as FDs tornam-se heterogêneas em sua prática discursiva. A partir do trabalho de análise discursiva de Courtine ([1980] 2009) – que demonstrou que a FD comunista da “política da mão estendida”, designada por ele, é uma FD que se subordina à FD dominante, determinada por ele de FD católica –, a definição da FD passa a ser considerada como heterogênea e aberta

ao invés de homogênea e fechada como fora pensado por Pêcheux na *AAD69*. Para Courtine, os temas do discurso daquela FD e as próprias construções (estruturas sintáticas) desta FD são fornecidos e/ou determinados pela FD católica. Esta análise do autor apresentou uma determinação estrutural de uma FD por outra e, portanto, sua interdependência.

Neste prisma de uma FD heterogênea e, conseqüentemente, como discursos heterogêneos constitutivamente, têm-se no interior de uma FD elementos de outros discursos anteriores e exteriores. Segundo o próprio Pêcheux ([1975] 2009, p. 310)

[...] uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outra FD), que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’).

A respeito disso, Courtine ([1980] 2009, p. 235-6) vai dizer que a FD

Deixa de ser um bloco homogêneo, separada de outras FD por uma fronteira topográfica, como se apenas mantivesse com essas últimas uma relação de distância ou proximidade; resulta enfim a necessidade de deixar de pensar uma FD como repetição na categoria do mesmo ou do diferente e de colocar em evidência todas as formas de alteridade constitutivas de sua existência.

Zandwais (2012, p. 54), a esse respeito, menciona que são os trabalhos da posição dos sujeitos, concomitantemente, dentro da FD que vão remeter ao funcionamento concreto da contradição, formando, de modo simultâneo, modalidades da relação do sujeito universal com o sujeito da enunciação, “[...] modalidades estas que nos permitem refletir sobre a permanente relação de tensão em que os sentidos se produzem como efeitos do engendramento da materialidade histórica nas formas de autorreconhecimento do sujeito e de estruturação/formulação de seu dizer”.

Percebemos que as SDs consideradas na análise giram em torno de uma ideia principal que é **a compreensão de escola como espaço de todas as vozes e respeito às diferenças**, portanto, não espaço de uma educação no sentido de instrução, capacitação ou ensino voltado para repetição ausente de qualquer crítica e reflexão. Nessa rede de filiação de sentidos antagônicos e nas relações que a ideologia faz funcionar, também funciona o compromisso desse dizer com determinada memória que, reiterando argumentos apresentados antes, tanto associa a escola a um espaço de transformação e protagonismo discente quanto a um lugar arcaico, de disputa desigual e do mito da meritocracia – o que pode ser compreendido a partir de premissa de Courtine segundo a qual a contradição não trabalha independentemente, isto é, uma FD se origina exatamente na contradição, no antagonismo e, às vezes, na própria desidentificação do sujeito. Ademais, a FD Pedagógica Escolar Dialógica, revelando posições-



sujeitos contrárias e antagônicas assumidas, “representa na linguagem” uma **Formação Ideológica Econômica Educacional (FIEE)**, tendo em vista que, conforme Pêcheux ([1975] 2009), o sentido do dito e do não-dito não existe em si mesmo, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual o dito e o não-dito foram produzidos. Logo, estes dizeres mudam de sentido segundo a posição sustentada pelo sujeito que enunciou. Sob a perspectiva da AD, a tensão entre os sentidos que ressoam nas marcas analisadas está coerente com processos discursivos nos quais a ideologia se constitui, se dando a produção de sentidos que, por vezes, estão se contradizendo, visto que, embora as marcas configurem uma mesma rede de formulações que se inscreve em uma mesma FD Escolar, os sentidos são instáveis e os sujeitos deslizam de uma posição para outra. Posições que, às vezes, estabelecem relação de conflito entre si.

### 5.3.1 Formações Discursivas Pedagógicas Escolares: Dialógica e Neoliberal

Pêcheux ([1975] 2009) argumenta que os indivíduos se tornam sujeitos de sua prática discursiva por serem interpelados pelas FDs que representam, por meio da língua(gem), as FIs que estão a estas relacionadas. Também afirma que “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 160). Essa identificação ocorre através da “forma-sujeito” ou sujeito universal. Para melhor explicar essa identificação, Pêcheux ([1975] 2009, p. 160) introduz “a tomada de posição” que

[...] resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ - é uma reduplicação da identificação, precisamente na medida em que ele designa o engodo dessa impossível construção da exterioridade *no próprio interior do sujeito*. [grifo do autor]

Como já esclarecido acima, uma ou mais posições-sujeitos podem pertencer a uma mesma FD, se identificando, contraindificando e desidentificando a esta própria FD. Em nossa proposta de análise, entendemos que tanto a **posição-sujeito dialógica/progressista** quanto a **posição-sujeito tradicional/liberal** se inscrevem em uma FD dominante, a qual nomeamos como **Formação Discursiva Pedagógica Escolar Dialógica** (doravante **FDPED**),

tendo em vista que nela circulam saberes que levam os indivíduos a serem interpelados por ideologias que remetem a uma maneira de pensar a qual seja mais humana.

As marcas discursivas “plural(idade)”, “interação”, “encontrar amigos”, “uma segunda casa”, “espaço com carinho e segurança” revelam a identificação do sujeito do discurso com os saberes dominantes no interior da FDPED e o fazem por nelas ecoarem efeitos de sentidos de uma escola que vai para além de ensinar conteúdo, uma escola que procura estabelecer laços de afeto, acolhida, pertencimento, dando voz aos educandos/as e possibilitando, com isso, uma formação cidadã mais empática, respeitosa, enfim, mais humana. A **posição-sujeito dialógica/progressista** está assujeitada a pré-construídos pela via da identificação plena com um sujeito universal, sujeito do saber da FDPED ou forma-sujeito: eles estão plenamente identificados com saberes que articulam a materialidade discursiva.

Enquanto isso, os saberes articulados em “pensamentos isolados e fechados”, “uma ilha fechada em si mesma”, “um bom emprego”, “não ser um vagabundo”, “ter um futuro melhor” revelam uma **posição-sujeito tradicional/liberal** que se contraidentifica com os saberes da FDPED. Isto é, uma posição-sujeito que assume compromisso com a sustentação de uma certa maneira de pensar a prática pedagógica a qual compreende a educação como recurso à transmissão e perpetuação dos padrões, normas e modelos dominantes impostos como verdade absoluta, como natural. Um sentido mercantilista, de valorização do capital, de indiferença pela minoria, exclusão dos diferentes por um padrão social imposto pela formação social capitalista que afeta/interfere no currículo escolar como algo que cria um sistema de análise, conceituação e validação do que pode ou não ser aceito em termos de ação e princípios e reverbera junto com um sentido de controle/disciplina do que vai circular e ser (re)produzido como discurso na instituição escolar.

Posto isto, percebemos que os sentidos das materialidades discursivas analisadas instituem uma relação de disputa que torna visível o funcionamento da ideologia. O funcionamento desta ideologia permite falar no antagonismo entre tais grupos, ou melhor, na luta entre tomadas de posição diferentes no interior da FD Pedagógica Escolar Dialógica. À vista disso, falar em “formações que resultam de processos discursivos anteriores que deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975], 2010) traduz os deslocamentos protagonizados pelos sujeitos quando assumem uma posição ou outra. Por fim, na circulação dos saberes no interior da FD Pedagógica Escolar Dialógica que se aproximam de sua forma-sujeito, há também, em contradição, saberes outros que se contraidentificam, e que podem se desidentificar, derivando uma FD Pedagógica Escolar Neoliberal, a qual toca a fronteira porosa da FD dominante.

A FD dominante põe em circulação saberes antagônicos que coincidem com um entendimento de educação que se apropria de um caráter pedagógico e político-econômico, e, ao mesmo tempo, que está comprometida com a tarefa de garantir a apropriação crítica do conhecimento. Em síntese, as SDs que se referem aos efeitos de sentido de **humanização** e de **proteção** revelam uma identificação plena da **posição-sujeito dialógica/progressista** com a **FDPED**, posto que as tomadas de decisão assumem uma concordância, uma aproximação com os saberes da FD dominante. Em contrapartida, as SDs que se ligam aos efeitos de sentido de **desumanização** e de **desejo de sucesso profissional**, enquanto elementos de saber da FD antagônica à FD dominante, a saber a **FDPEN**, remetem a uma contraidentificação da **posição-sujeito tradicional/liberal** com os saberes da **FDPED**, isto é, esta posição-sujeito se distancia da forma-sujeito da FD Pedagógica Escolar Dialógica que é dominante.

O exposto acima corrobora com a afirmação de Pêcheux ([1975], 2009, p.198) acerca do desdobramento entre o “**sujeito da enunciação**” (SE), que “representa o ‘locutor’ [...] na medida em que lhe é ‘atribuído o encargo pelos conteúdos colocados’ - portanto, o sujeito que ‘toma posição’, com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade, etc.”, e o “**sujeito universal**” (SU), que é a relação do sujeito falante “com o Sujeito (universal) da Ideologia, que é ‘evocada’, assim, no pensamento daquele sujeito (‘todo munda sabe que...’, ‘é claro que...’)” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 154), a partir do efeito de determinação do discurso-transverso sobre o sujeito falante. Em suma, quando o SE emite seu discurso de acordo com o SU, temos um bom-sujeito; em contrapartida, quando o SE está em conflito, dúvida, questiona, em desacordo com o SU passa a ser um mau-sujeito, como mostra a figura abaixo

Figura 6 – Relação entre forma-sujeito e posição-sujeito I

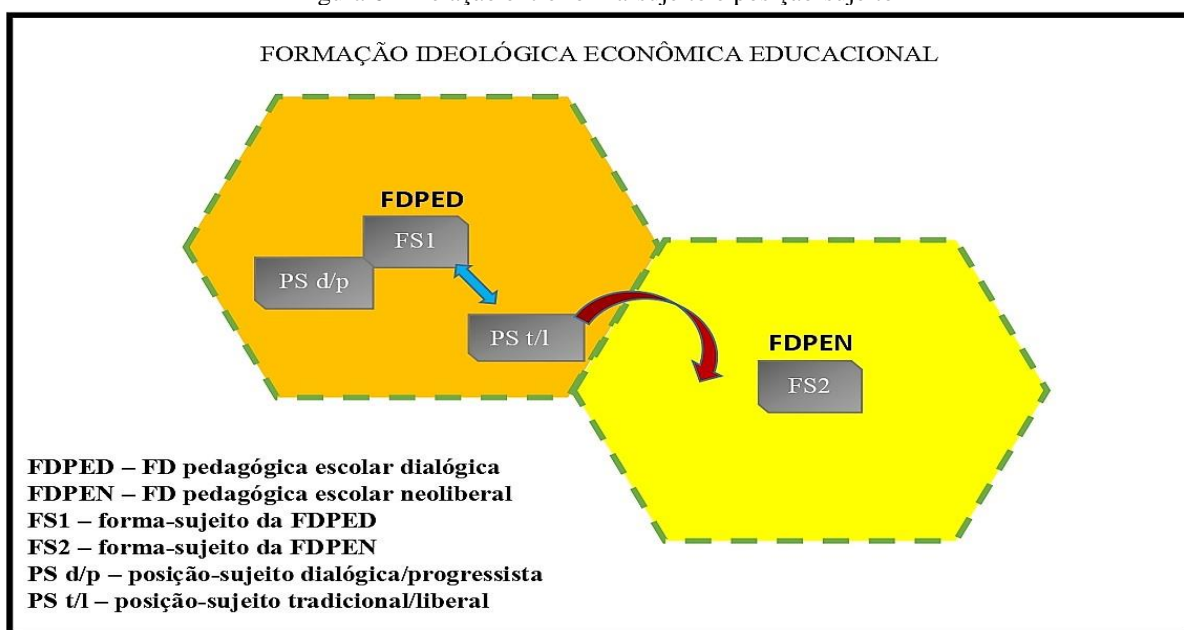


Figura elaborado pelo pesquisador

Aqui, em nosso gesto de leitura, o sujeito do discurso da **posição-sujeito dialógica/progressista** toma decisões em sua organização sintática, formulação do seu dizer, caracterizando um discurso do “bom sujeito” que reflete naturalmente o sujeito universal, ou seja, o que o sujeito do discurso produz está de acordo com a os saberes da forma-sujeito da FDPED; todavia, simultaneamente, revelam o discurso do “mau sujeito”, haja vista o discurso da **posição-sujeito tradicional/liberal** ir de encontro aos saberes da FD dominante, tomando decisões que divergem da FDPED, demonstrando o embate destas posições-sujeito dentro da mesma FD, mas ainda não rompendo definitivamente com a FD dominante.

A descrição de análise, a partir do esquema na figura, ressalta a natureza heterogênea e contraditória da FDPED, posto que, como afirma Courtine (1980, p. 99), “A contradição é exclusiva, constitutiva da FD: os objetos ou elementos do saber aí se formam.” Assim, a **posição-sujeito dialógica/progressista** se aproxima da Forma-sujeito da FDPED, enquanto que a **posição-sujeito tradicional/liberal** se afasta dela, se deslocando para outra FD que designamos por **Formação Discursiva Pedagógica Escolar Neoliberal - FDPEN**. Nossa interpretação, nos faz cogitar a possibilidade da PS tradicional/liberal se desidentificar com a FDPED e se identificar com a FDPEN, ilustrada na figura abaixo

Figura 7 – Relação entre forma-sujeito e posição-sujeito II

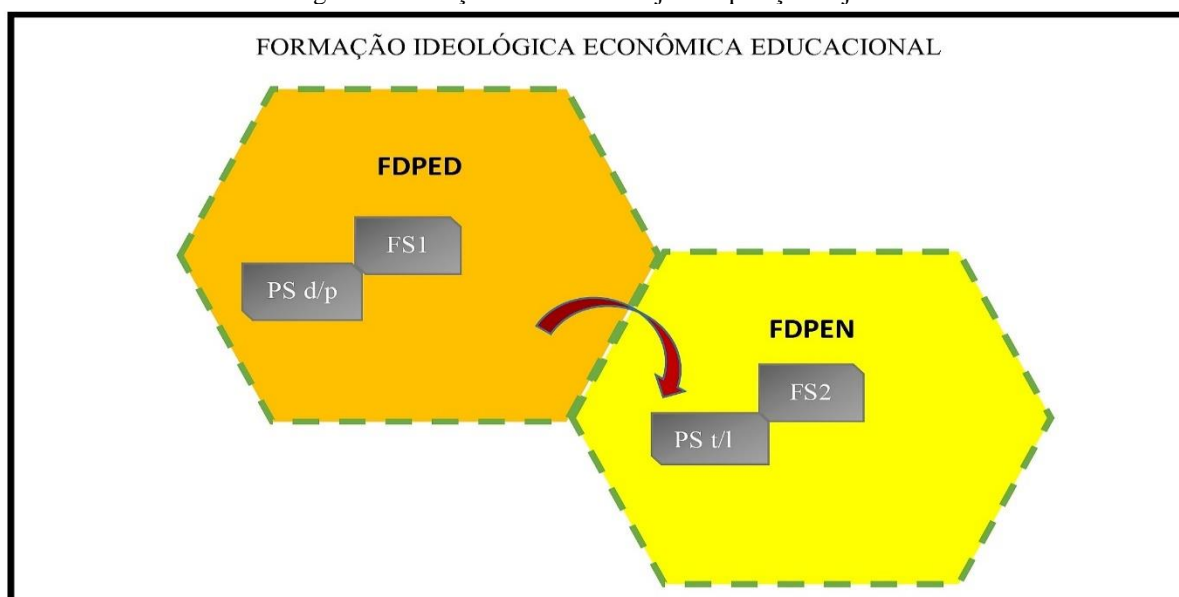


Figura elaborado pelo pesquisador

A prática discursiva que se estabelece na **Formação Discursiva Pedagógica Escolar Neoliberal** está sujeita às posições que esses sujeitos ocupam na sociedade. Os interesses que coexistem na FD se relacionam às necessidades dos sujeitos enquanto ocupantes de uma

posição social, isto é, se relacionam aos seus interesses de classe. Ademais, esses sujeitos ocupam um lugar no interior de uma formação social e desde esse lugar é que eles falam, desde sua representação sobre o seu lugar na estrutura social. Se pensarmos essas relações a partir de Althusser ([1970] 1985), poderíamos dizer que o sujeito atua em conformidade com os saberes próprios a um aparelho ideológico, compartilhando de crenças desse aparelho e se comportando segundo seus saberes. Estando os AIE sob a dominação de uma formação ideológica, o sujeito é assujeitado aos saberes dessa formação e se movimenta de acordo com tais saberes.

Podemos ler diferentes filiações de sentidos remetendo-os a memórias e circunstâncias que mostram que os sentidos não estão nas palavras, no sintagma, no texto, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção em que são constituídos. De certo modo, a tensão entre as marcas linguísticas permite inferir que a luta entre classes distintas está significando sentidos de escola também em conflito – sentidos constituídos desde uma FD vinculada ao poder dominante na sociedade, a saber FDPEN, que faz circular materialidades discursivas (como “plural(idade)”, “pensamentos isolados e fechados”, “uma ilha fechada em si mesma”, “um bom emprego”, “não ser um vagabundo”, “ter um futuro melhor”) que tornem possíveis as referências estáveis e a homogeneização, e sentidos surgidos no interior de uma FD vinculada à resistência a este poder denominada FDPED. Temos, assim, uma FD Pedagógica Escolar Neoliberal em que circulam saberes educacionais tradicionais, instituindo inclusive um conjunto de saberes sobre o trabalho docente que é preciso assimilar para ser considerado um profissional reconhecido, e uma FD Pedagógica Escolar Dialógica em que circulam saberes que talvez intentem o desmantelamento daqueles, a sua ressignificação como a escola parece construir sentidos outros.

A discursividade do corpus híbrido expõe os sentidos (as práticas discursivas) existentes em uma relação material que é a educação, em especial, a da instituição escolar, a educação formal. Neste complexo jogo de contradição das formações sociais, a escola, sendo uma peça do quebra-cabeça do AIE escolar, é com certeza o lugar de conflito, de embate que evidenciamos neste jogo. Ela mostra uma prática determinada pela ideologia dominante e, ao mesmo tempo, uma prática de confronto a esta mesma ideologia no decorrer da história das práticas educacionais; ela não poderia estar de fora destas práticas sociais, logo não existe uma educação pautada na neutralidade ou imparcialidade do ensino. Sobre isso Paulo Freire (1995, p.102) nos diz que “[...] os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço escolar. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se

passa nas ruas do mundo”. Compreendemos, aqui, como uma prática ideológica dominante na educação aquela cujo seus ensinamentos são voltados para

[...] uma prática essencialmente neutra, voltada apenas para o bem do aluno, o desenvolvimento de suas potencialidades, a formação integral de sua personalidade, sua conscientização, a formação do bom cidadão, o progresso e o desenvolvimento da sociedade [...] uma relação simples entre dois indivíduos – o educador e o educando, o professor e o aluno -, entendidos cada um como seres abstratos, existindo além do tempo e do espaço, para os quais a história, a estrutura social, as relações de poder constitutivas do social praticamente não contam, não pesam, enfim, não existem. (COELHO, 1982, p.32)

Neste trecho, Coelho nos apresenta a educação como sendo neutra, abstrata, sem significado no processo de ensino-aprendizagem, corroborando com nossa interpretação de uma **posição-sujeito tradicional/liberal** que produz e reproduz efeitos de sentidos de individualismo<sup>34</sup>, de seleção, de exclusão, de desigualdade, fugindo das relações sociais de existência, inadaptada da sociedade. Como já esclarecemos, tal educação vai de encontro ao pensamento de uma educação voltada para o diálogo, para ensino e aprendizagem partindo da realidade do alunado, o que observamos na **posição-sujeito dialógica/progressista** que traz efeitos de sentido de coletividade, de sociabilidade concreta, de democracia, pois considera a relação da escola com a política, com a economia, com a cultura, com a ciência, com a tecnologia, enfim, com as práticas sociais, tornando, assim, adaptada, criando mudanças de comportamento, obtendo atitudes mais ativas e resolutivas em relação aos problemas de uma sociedade capitalista, bem como esclarece Freire (2019, p. 123-4) ao sugerir que a sociedade brasileira seja criadora “[...] de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição”.

A educação neutra mascara uma ideologia dominante que se produz/reproduz para e pelo sistema capitalista o qual tem em sua essência a relação de exploração entre patrão e operário, (re)produzindo através da educação neutra uma pedagogia em que o operário não necessite ter consciência de sua exploração, constituindo-se como um ser passivo, uma vez que a ideologia dominante trabalha para que este se mantenha sempre operário, sempre alienado aos problemas da sociedade. A educação, representada aqui pela escola, é uma das grandes responsáveis por transmitir aos sujeitos, enquanto alunos/as, os modelos comportamentais vigentes em nossa sociedade, uma vez que passam a maior parte de sua vida na escola. Para

---

<sup>34</sup> Usamos este termo, pois entendemos que melhor explica o significado de um sujeito individualista, ou seja, aquele que expressa suas atitudes individuais e egocêntricas frente a um grupo, à coletividade, à sociedade.

Althusser (1999), a escola toma para si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes transmite durante anos e anos a audiência obrigatória de "saberes práticos" envolvidos na ideologia dominante. Trata-se de modelos de trabalho, de vida, de afetividade, de autoridade. Contudo, é preciso ressaltar que a escola também é o espaço da diversidade, da pluralidade, do embate, do conflito de ideias, então, os comportamentos irão variar conforme as relações grupais, familiares, religiosas que os/as alunos/as terão, como afirma Charlot (2013, p. 57),

A educação transmite às crianças modelos sociais de comportamento. Mas nem todas as crianças adquirem os mesmos modelos, porque nem todas são educadas no mesmo meio social. A sociedade não é um todo homogêneo que veicula modelos de comportamentos unânimes entre seus membros. A sociedade compreende grupos diferentes, que perseguem as próprias finalidades, têm uma organização interna específica e elaboram modelos particulares de comportamentos [...].

As crianças, por meio do seio familiar, da crença, da cultura, da escolarização, participam dessa divisão de classes em sociedade, por isso deve-se levar em consideração as relações entre a luta de classes, que é um processo histórico que se institui na divisão de classes, relacionando a maneira como estas se produzem/reproduzem e transformam as relações de produção econômica, tecnológica, cultural, política, moral, religiosa, etc. A luta de classes, que é o motor da história, está enraizada no modo de produção e, portanto, no modo de exploração de uma sociedade de classes, pois suas relações são de contradição e antagonismo. Conseqüentemente, as crianças compreendem, “[...] conforme o meio em que vivem, o que é o trabalho em linha de montagem, uma relha de arado, um estetoscópio ou um dicionário. Ela concebe o trabalho de modo diferente, se for filha de operário, camponês ou advogado” (CHARLOT, 2013, p. 57).

O sujeito, ao produzir seu discurso, neste caso, a comunidade escolar ao produzir os princípios de uma prática educacional no PPP e as professoras e seus/suas alunos/as ao enunciarem sua relação com a docência e com a escola nas cartas motivacionais, o fazem afetados pela ideologia e pelo inconsciente, inscrevem-se na FD Pedagógica Escolar Dialógica, inscrevem seus dizeres num repetível histórico e este repetível nos faz interpretar que a escola cria e pratica estratégias pedagógicas e práticas educativas voltadas à diversidade, ao plural, ao pensamento livre mas respeitoso, à representatividade, ao pertencimento, à proteção, todavia, paralelamente esta FD entra em contradição com a FD Pedagógica Escolar Neoliberal que reverbera sentidos de uma prática pedagógica que produz sujeitos para uma lógica de mercado que espera a eficiência, produtividade e a aptidão deste sujeito para desenvolver o maior número de habilidades possíveis em benefício da empresa, do mercado. Com base no recorte analisado

e no gesto interpretativo acerca das posições-sujeito e da constituição das FDs, tentaremos identificar a Formação Ideológica (FI) que foi a base para o aparecimento das FDs Pedagógicas Escolares: Dialógica e Neoliberal.

### 5.3.2 Aparelho Ideológico Escolar e a Formação Ideológica Econômica Educacional

Expostos, então, as posições-sujeitos, os efeitos de sentidos e as FDs a que pertencem, cabe-nos, agora, identificar a FI a qual estas FDs pertencem, pois, como já dito, uma ou mais FDs estão inseridas em uma FI que regula, ordena, governa, direciona os discursos sociais destas FDs que podem coexistir harmoniosamente, contraditoriamente e, também, de modo antagônico, pois têm como causa a própria condição desigual do funcionamento da FI. Esta FI, que se realiza e que passa a existir por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, corresponde a uma força que age através de uma série de atitudes e representações, intervindo no funcionamento ideológico de uma dada formação social.

#### 5.3.2.1 O Aparelho Ideológico Escolar (AIE): a escola

Lembremos que Pêcheux, juntamente com Claudine Haroche e Paul Henry, no texto de 1971, intitulado, *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso*, definem FD fazendo uma referência explícita à teoria das ideologias de Althusser que ele desenvolveu em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Os autores recordam que uma formação social, num dado momento histórico, é caracterizada por um modo de produção dominante e por um Estado determinado pelas relações das classes que o constituem. O Estado, em questão, divide-se em aparelhos: o Aparelho Repressivo de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Acerca destes aparelhos, Althusser ([1970] 1999, p. 102), ao fazer uma análise da “reprodução das condições de produção” que implica a “reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes”, é conduzido a estabelecer uma diferença entre os ARE (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc.) e os AIE o qual elenca provisoriamente como:

O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas),  
 O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),  
 O AIE familiar,



- O AIE jurídico,
- O AIE político (sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- O AIE sindical,
- O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc.),
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.).

A diferença entre ambos os aparelhos é que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e em segundo plano pela ideologia enquanto que os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (ALTHUSSER, [1970] 1999). É importante entender que a noção de "Aparelho Ideológico de Estado" se origina da crença segundo a qual “[...] uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Essa existência é material” (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 206). Melhor dizendo, a ideologia existe sempre enraizada nas práticas materiais reguladas por comportamentos, atitudes, hábitos materiais específicos por instituições concretas. Em suma, a ideologia se materializa em aparelhos, a saber, o ARE e os AIE, mas é neste que a ideologia se intensifica, produz mais efeitos.

A partir desta aceção dos Aparelhos Ideológicos de Estado, Althusser (1970] 1999, p. 166) avança em sua tese, compreendendo que “[...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar”. Portanto, a escola, como o AIE dominante hoje, constitui o instrumento mais eficaz de reprodução das relações de produção da formação social capitalista.

O autor vai dizer ainda que uma grande parcela (atualmente, autônomos, operários, empregados informais e agricultores de subsistência) cumpre a escolaridade básica e é inserida no processo produtivo; enquanto outros avançam um pouco mais no processo de escolarização, mas interrompem se integrando nos quadros médios, os "pequeno-burgueses de toda a espécie". Já uma parcela menor chega ao topo da pirâmide escolar, o que quer dizer que ocuparão, segundo o autor, os postos próprios dos "agentes da exploração" no sistema produtivo (gerentes, CEOs, Chefia, etc.), dos "agentes da repressão" nos Aparelhos Repressivos de Estado (policiais, agentes de segurança, promotoria, etc.), dos "profissionais da ideologia" e “agentes da prática científica” nos Aparelhos Ideológicos de Estado (cientistas, jornalistas, políticos, filósofos, professores, etc.). Ao fim e ao cabo, trata-se de reproduzir as relações de exploração da formação social capitalista. Nas palavras de Althusser ([1970] 1999, p. 169),

[...] é pela aprendizagem do que reduz, no final das contas, a alguns ‘savoir-faire’ definidos, revestidos pela inculcação maciça da ideologia da classe dominante que são, por excelência, reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social

capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

Ainda a respeito dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), vale lembrar o que nos afirma Althusser sobre a relação destes aparelhos com a ideologia. Para ele, “[...] *a ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema "ancorada" em funções materiais de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”* (ALTHUSSER, 1999, p. 104) [grifo do autor]. Esta declaração nos leva a compreender que, em nossa escuta discursiva acerca da docência, a partir do que foi escrito no PPP e dos dizeres das professoras e dos/as alunos/as, se faz necessário relacionar os discursos ditos e não-ditos sobre a educação do corpus discursivo desta escola que, como vimos, faz parte dos vários sistemas das práticas ideológicas do Aparelho Ideológico de Estado Escolar, bem como nos esclarece Althusser: “[...] uma, igreja, uma escola, um partido não constituem *cada qual um Aparelho Ideológico de Estado*, mas uma peça de *sistemas* diferentes que designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado: o sistema religioso, o sistema escolar, o sistema político, etc.” (1999, p.111) [grifo do autor].

Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), retomando as formulações de Althusser, lembram que, de maneira geral, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, isto é, constitui os sujeitos. De maneira mais específica, uma formação ideológica determinada, em dado momento histórico, interpela os indivíduos em sujeitos (s minúsculo representa posições-sujeito) em nome de um Sujeito (S maiúsculo representa a Forma-sujeito de uma FD) com o qual se identificam. O exemplo é o da FI religiosa que foi dominante no período do modo de produção feudal: a FI religiosa interpela os indivíduos em sujeitos religiosos, por meio do AIE religioso, em nome de Deus, através de rituais cerimoniosos, levando-os a se identificar; tal identificação dos sujeitos com o Sujeito relaciona-se à identificação dos sujeitos entre si, permitindo que sejam condizentes e representem as relações econômicas e jurídicas nessas relações religiosas dos homens com Deus.

Althusser ([1970] 1999) postula que os sujeitos não são a causa de si, o que Pêcheux ([1975] 2009) já metaforizava com o chamado “efeito Munchhausen”. Portanto, os sujeitos não são origens de si mesmos, mas antes o resultado de um processo orientado por instâncias que lhe ultrapassam como a ideologia, o inconsciente e a língua. O sujeito é resultado de um processo ideológico que o interpela, enquanto indivíduo, a ser sujeito; ele é assujeitado. Desde que se torna sujeito, o indivíduo está “apto” a se inserir nas mais diversas práticas sociais tais como o trabalho, a militância, o esporte, dentre outras, todas estas práticas são também ideológicas e, como tal, são reforçadas e mantidas pelos AIE.

Por fim, nos AIE se realizam as formações ideológicas (FI), concebidas como um “[...] conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007, p. 26). Conclui-se que o AIE escolar é um sistema de práticas, comportamentos, atitudes, rituais que fornecem subsídios para uma formação ideológica específica, em nosso caso, **FI Econômica Educacional** que (re)produz, mas, ao mesmo tempo, transforma as práticas escolares em virtude da luta de classes, ainda que, ao descrever o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes praticamente se dilua, pois o poder da ideologia dominante, a saber, a capitalista, que tem como base a expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas, possui forte influência no palco da luta de classes. Esta asserção corrobora com o que expõe Saviani ([1970] 1999, p. 34) em sua tese do fenômeno de marginalização: “[...] o AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”.

### 5.3.2.2 A Formação Ideológica Econômica Educacional

Compreender a **Formação Ideológica (FI) Econômica Educacional** em relação às **FDs Pedagógicas Escolares - Dialógica e Neoliberal** nos faz refletir a respeito das relações dialéticas entre os domínios discursivos e o campo da práxis, como a respeito das relações contraditórias, divergentes, antagônicas suscetível de serem estabelecidas no interior da **FI Econômica Educacional** que pode ser representada, no objeto discursivo, por estas FDs que estão a ela relacionada.

Sobre tais relações, cabe-nos trazer à tona uma memória da educação que vê a escola como uma das grandes reprodutoras da desigualdade social e, sendo assim, são empregados alguns dispositivos de regulação, tais como o fracasso escolar, os exames avaliativos em nível municipal, estadual e federal, os métodos de avaliação feita pelos professores em sala de aula, entre outros instrumentos formais escolares que são funcionais na formação da sociedade capitalista/neoliberal. Logo, observamos que a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, reproduzindo estas desigualdades por práticas pedagógicas como a transmissão de saberes específicos para o mercado de trabalho. Através destes instrumentos, é possível dizer que a escola não somente reproduz as desigualdades como também as legitima, transformando-as em diferenças de saber, de potencialidades, de habilidades e de competência.

Em outras palavras, o fracasso pedagógico, as avaliações de caráter apenas somativas, as provas como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são um sucesso social da classe dominante, pois mantêm e reforçam o *status quo* do sistema vigente. Além disso, a forma como o conhecimento trabalhado na escola é avaliado, ou seja, os métodos de avaliação intensificam e ratificam a ação da instituição de ensino enquanto um AIE que atende aos interesses da classe dominante na luta de classes. Esta declaração nos ajuda a compreender que alguns procedimentos formais escolares que privilegiam determinadas competências sociocognitivas do corpo de alunos aumentam as desigualdades sociais.

A escola é o reflexo da sociedade, por isso é determinada socialmente. Vivemos numa formação social capitalista, logo dividida em classes com interesses opostos, conseqüentemente, a escola sofre a determinação do conflito de interesses destas classes. A classe que domina não tem interesse na transformação deste sistema de exploração, logo não criará mecanismos de educação justa e igualitária a todos/as discentes. A classe dominante se utiliza de todos os meios para preservar este domínio. A necessidade pedagógica, social, política e histórica da escola existente em uma formação social capitalista mostra aquilo que a instituição de ensino desconhece e dissimula que é seu caráter material, as realidades concretas de seu alunado na sociedade.

O exemplo disso é a escola trabalhar demarcando internamente aqueles/as que sabem e os/s que não sabem. Ela também age, ideologicamente, fora dos seus muros, construindo um imaginário sobre si em que alguns sujeitos, pelo fato de terem pouco ou nenhum contato com saberes formais, sistematizados, enfim, escolarizados, reproduzem em sua prática discursiva um processo de exclusão escolar e, conseqüentemente, social, levando em conta não terem concluído sua vida escolar ou mesmo ingressado em uma. As crianças, que adquirem de sua família e obtêm na sua classe social uma educação voltada à ideologia da lógica do capital a qual a escola privilegia, têm mais chances de irem bem na escola e serem bem-sucedidas na vida adulta, ou seja, ratificando o que Althusser ([1970] 1999) já enunciava sobre o processo produtivo que a escola desenvolve de maneira inconsciente ou não. Por trás de uma aparência democrática do sistema neoliberal, a escola privilegia os mais favorecidos e desprivilegia ainda mais os já desfavorecidos, uma vez que, sob o mascaramento de uma “suposta neutralidade”, ela aproxima da prática educativa os/as alunos/as que já receberam das suas famílias uma certa herança cultural, deslocando, silenciando e até excluindo aqueles/as que só podem esperar da escola uma prática ideológica legitimada pela classe dominante.

Mas o fato é que a escola também é transformadora, pois possui um papel importantíssimo na formação crítica dos/as educando/as, na sua proteção, no seu

desenvolvimento enquanto ser social, no seu tornar-se cidadão pleno, cidadã plena de seus direitos e deveres. Atualmente, a escola, enquanto instituição social e segundo a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), é uma das responsáveis por proteger a criança e o adolescente da negligência da família, cumprir com os direitos de acesso aos seus estudos e acesso à escola com iguais direitos para todos e todas. Suas obrigações com a sociedade permitem pensar em uma escola voltada para uma prática pedagógica que priorize o ensino mais humano que desumano, um ensino que pense no desenvolvimento social mais justo com uma forma de trabalho que realmente dignifique o homem, isto é, que o homem, por meio de seu trabalho, possa viver dignamente e não se tornar escravo dele. Esta escola pensada pelas Leis se organiza de forma a proteger a criança e o/a adolescente das mazelas da sociedade, prefere a vida que se constitui pela relação entre a natureza e a vida humana. Embora sejamos levados a pensar a escola mais humana, isto não nos aliena acerca das obrigações sociais da escola que são direcionadas para uma ideologia da classe dominante.

Isto posto, atentamos para o modo como a escola aqui analisada se propõe em seu PPP a formar seus/suas alunos/as para a vida profissional e pessoal: ela se preocupa com o desenvolvimento social e cognitivo do/a discente, pois, como observamos nos discursos dos agentes pesquisados, há um cuidado em estabelecer por meio da prática pedagógica uma atitude crítica, reflexiva a partir do ambiente em que o/a estudante está inserido, sendo seus ensinamentos direcionados para conscientização e testemunho de sua vida. Esta proposta da escola parece responder positivamente ao que István Mészáros argumenta em sua obra *A educação para além do capital*: a educação não é uma simples transferência de conhecimento. Segundo o autor, educar “[...] é construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades [...]. Educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 13).

Para além do capital quer dizer que a sociedade não pode e nem deve se constituir pelas leis do lucro, pela exploração de uma classe sobre a outra, onde a escola é um dos instrumentos que mantém esta ideologia, dissimulando e justificando os modos de injustiça e opressão que os dominados sofrem no sistema da lógica de mercado. Por isso, a educação sozinha não é suficiente para resolver todos os problemas sociais criados pelo capitalismo, contudo ela é essencial na formação da consciência crítica e reflexiva das pessoas. Ou, como disse Paulo Freire (2017, p. 77), “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e

continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente”.

Tal proposta vai de encontro às práticas pedagógicas exercidas por uma grande maioria de escolas, pois seu ensino e avaliação das áreas de conhecimentos para os/as alunos/as está servindo para dividir os corpos no espaço entre aqueles/as que sabem e os/as que não sabem, aqueles/as que aprendem e os/as que não aprendem, aqueles/as que se interessam e os/as que não se interessam por meio de um sistema avaliativo excludente. Isso se deve, em grande parte, porque o sistema educacional está enraizado em uma sociedade estruturada por relações sociais desiguais e de exploração com consequências profundas na formação deste/a estudante que é formado para uma sociedade de mercado. Algo de que nos alerta Laval (2019, p. 38) ao argumentar que a escola segue uma ideologia neoliberal, haja vista a escola passar a ser “[...] vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado”. Essas mudanças influenciam diretamente o modo como a escola ensina seus/suas alunos/as, pois ela retira a essência de um ensino mais humano, crítico e transformador e passa a valorizar a eficiência, a produtividade e rentabilidade em nome de uma lógica de mercado. Segundo Laval (2019, p. 48),

O saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar - que, diga-se de passagem, reservava esse bem supremo a poucos -, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento.

Esta declaração de Laval nos faz observar que a escola, hoje, ensina não mais para entender e se conscientizar do mundo à sua volta e, a partir disso, construir maneiras de transformá-lo a fim de viver dignamente, mas sim para sujeitos que sejam eficientes e produtivos à empresa e que sejam adaptáveis em qualquer espaço no qual estejam trabalhando. De acordo com Laval (2019), a escola de hoje é análoga a uma fábrica num evidente viés empresarial em que os/as alunos/as e os pais são vistos como consumidores/as do conhecimento. Um exemplo recente e didático acerca desse posicionamento empresarial por parte da escola aqui no Brasil foi a defesa das escolas privadas para que as aulas voltassem à normalidade durante a pandemia da COVID-19, ignorando os aumentos dos casos de infecções e mortes que, por muitas vezes, atingiram a marca de mil mortes por dia no país.

Um outro aspecto relevante que precisamos observar é que, da mesma forma que no campo político-econômico, o neoliberalismo luta por menos intervenção do Estado, o que possibilita uma completa autonomia das instituições privadas. No campo da educação, a escola pública é o alvo a ser abatido, pois ela é vista como um infortúnio às corporações de interesses do capital que almejam o controle da instituição escolar para venderem seu produto, a saber, o conhecimento.

Nessa perspectiva, Laval (2019) vai nos mostrar de forma muito esclarecedora como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Central e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que são órgãos exclusivamente econômicos, influenciam diretamente nos currículos, parâmetros educacionais e nas tomadas de decisões pedagógicas das instituições educacionais tais como o Ministério da Educação e as próprias escolas. Isso demonstra o quanto o discurso e as práticas liberais são perniciosas para os objetivos de uma escola que, ao contrário das determinações da ideologia dominante, deve ser um espaço de emancipação humana, não de reprodução das desigualdades.

Ainda segundo o neoliberalismo, a meritocracia, que é uma falácia, responsabiliza os “vencidos” pelo seu próprio fracasso. De acordo com este prisma, a escola, como ambiente de formação profissional, lhes dá todas as oportunidades e igualdades para serem bem sucedidos/as como quaisquer um/a. Isso faz com que alguns alunos/as percam a autoestima, não estabeleçam ligação com os valores escolares, abandonem projetos futuros, e, assim, a escola “meritocrática” acaba legitimando as desigualdades sociais. Por fim, no espaço escolar, os sujeitos inseridos, em período de formação do seu “ser social”, são expostos a um conjunto de valores e crenças oficializados como “superiores”, não somente necessários para a convivência social, mas indispensáveis para o alcance de ascensão social. Quando não alcançam, são inferiorizados e marginalizados pelo seu “fracasso”, ou seja, a escola, por possuir uma prática de ensino essencialmente conteudista, sem significado para o/a aluno/a e que está centrada na qualificação do indivíduo para o mercado de trabalho, atende aos interesses e às necessidades da classe capitalista.

Atualmente, para alguns segmentos sociais, a escola funciona como uma instituição limitadora das oportunidades, uma vez que a conquista do diploma escolar não garante mais uma colocação segura no mercado de trabalho e tampouco representa expectativas ampliadas em relação ao futuro, como transparece no discurso do sujeito que enuncia “um bom emprego”, “não ser um vagabundo”, “ter um futuro melhor” como motivos que justificam a permanência na escola. Tal fenômeno estaria marcado pela falta de adesão aos valores da escola, fenômeno este que seria proporcional à expulsão de indivíduos da categoria formal de trabalho. Laval

(2019, p. 39) vai nos dizer que num mundo onde a economia domina, ela passa a ocupar o centro da vida em sociedade, onde os únicos valores que serão apreciados são a “eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal”, concluindo que a educação passa a fazer “parte da visão de uma humanidade formada por combatentes da guerra econômica mundial” (LAVAL, 2019, p. 307).

A falta de laços afetivos, empatia e solidariedade e a ausência de regras e disciplinas que o ambiente escolar pode estabelecer está atrelada à situação de extrema desigualdade no Brasil. Um forte exemplo disso é que o Brasil vive o paradoxo de ser uma das 10 economias mais potentes do mundo e, ao mesmo tempo, ocupa a 87ª posição no ranking de desenvolvimento com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,754. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento<sup>35</sup> (PNUD) divulgou, em 2022, um relatório que lista o IDH de 191 países. O Brasil teve a sua 2ª queda consecutiva. Segundo o relatório, a taxa global também registrou queda por 2 anos consecutivos, pela 1ª vez desde 1990, quando a série histórica foi iniciada. Em 2020, estava na 84ª, com 0,765.

Em síntese, a escola, atualmente, constitui-se como o lugar evidente da luta de classes, dialético, pois, ao mesmo tempo que é uma das maiores agenciadoras de socialização do mundo, facilitadora da interação entre as crianças e jovens e linha de frente na garantia dos direitos que as crianças e jovens têm, o que está dito nos sintagmas **“plural(idade)”**, **“interação”**, **“encontrar amigos”**, **uma segunda casa”**, **“espaço com carinho e segurança”** conforme as análises produzidas neste capítulo explicitaram, mascara os processos de desigualdade produzidos pela sociedade capitalista a partir de uma ilusão de neutralidade acerca dos problemas reais da sociedade. A respeito desta alegação, entendemos, baseados nos discursos analisados, que a escola é um campo de batalha entre práticas ideológicas dos dominantes e dos dominados. O que nos leva à compreensão de Charlot (2013, p. 218) ao constatar que “a escola atual não se encontra adaptada à sociedade moderna”, contudo, é verdade também que “a escola está bem demais adaptada às necessidades da classe dominante”. De uma forma mais clara, entendemos que a escola de currículo tradicional assegura a alienação de uma prática pedagógica que deixa de tornar nossa sociedade inteligível, ignorando novos modelos curriculares que ajudam a entender e modificar o mundo que nos cerca a partir de nossa própria realidade. De acordo com o mesmo autor,

---

<sup>35</sup> Relatório do desenvolvimento humano 2021/2022: Tempo incertos, vidas instáveis – construir o futuro num mundo em transformação. UNDP



A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de estar inadaptada à sociedade atual. Mas, ao mesmo tempo, que se denuncia a inadaptação da escola à vida, denuncia-se sua subordinação ideológica ao meio: a escola serve aos interesses econômicos e sociais da classe dominante, cuja ideologia difunde [...], a inadaptação da escola à sociedade permite educar a criança dissimulando as injustiças sociais; essa inadaptação protege a criança contra a injustiça social e os modelos sociais dominantes; a adaptação da escola à sociedade favorece a transmissão da ideologia dominante; essa adaptação permite à criança perceber e acusar a injustiça e a desigualdade sociais. (CHARLOT, 2013, p. 218)

Com isso, é possível perceber a contradição ideológica que a escola vivencia em sua realidade, pois, como esclarecemos, o sistema escolar, ou seja, o AIE escolar está enraizado em uma sociedade estruturada na exploração, logo, por relações sociais desiguais e de interesses divergentes que afetam profundamente a função da escola e que são materializados na prática discursiva, como observamos nesta análise que mostrou posições de sujeitos antagônicas – a saber, aqueles que produzem efeitos de sentidos de humanização e aqueles que produzem efeitos de sentidos de desumanização.

Althusser ([1970] 1999), em “A propósito das relações de produção”, afirma que a eficácia da escola enquanto um dos Aparelhos Ideológicos de Estado dominantes na contemporaneidade associa-se ao fato de que desde muito cedo ela ganha espaço na vida dos indivíduos. A escola, no contexto atual, é a grande responsável na formação do sujeito dentro da esfera social, (re)produzindo teorias curriculares conforme os interesses daqueles que detêm o poder em um momento histórico determinado. Apesar de terem ocorrido mudanças significativas nas teorias curriculares, é evidente que ainda se mantém um ensino em que o/a docente segue como sendo aquele/a que é considerado detentor de todo o saber, todo o conhecimento e das técnicas necessárias para a formação do estudante.

Tanto a **FD Pedagógica Escolar Dialógica** quanto a **FD Pedagógica Escolar Neoliberal** são as matrizes dos sentidos formulados através do discurso do documento da escola e das cartas motivacionais, revelando posições-sujeitos divergentes e antagônicas assumidas pela percepção dos deslizamentos de sentidos articulados no próprio discurso. Elas pertencem a uma **Formação Ideológica Econômica Educacional**, tendo em vista, conforme Pêcheux (2009), o sentido do dito e do não-dito acerca da prática pedagógica não existir em si mesmo, mas, ao contrário, ser determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico da educação no qual o dito e o não-dito foram produzidos. Logo, estes dizeres mudam de sentido segundo a posição sustentada pelo sujeito que disse no interior da FD.

Cabe salientar que, em nosso grupo de pesquisa, dois colegas pesquisadores, Jussana Daguerre Lopes (2021) e Marcos Machado Duarte (dissertação em andamento), ao analisarem seus corpus discursivos, a saber: ela acerca da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular -

BNCC publicada em 2017; e ele sobre os textos de apresentação de 05 (cinco) livros didáticos - LD de Projeto de Vida distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD 2021), realizaram gestos de interpretação que se aproximam dos nossos uma vez que reconheceram posições-sujeitos as quais pertencem a uma Formação Discursiva em que circulam saberes de um sistema de lógica de mercado que negligencia a vida a favor de produção de riqueza por meio da exploração.

Ambos os autores reconheceram, em suas análises, que os discursos em circulação na BNCC e nos textos de apresentação dos LD de Projeto de Vida são retomados e seus sentidos, pela via da repetição, são regularizados, apontando para uma memória discursiva da educação que nos direciona a sentidos de educação que estão na dependência de discursos associados: (a) a concepções individualistas, produtivistas, consumidoras, utilitaristas e pragmáticas nos quais ocorrem tentativas de silenciamento ou apagamento de outros discursos como humanidade, emancipação, diversidade, diálogo; e (b) à ideia de uma prática educativa em que o estudante é protagonista e dono de si, isentando a escola e o Estado de assumir responsabilidades em relação a este/a discente, como percebemos na prática meritocrática do neoliberalismo que põe a responsabilidade toda no sujeito.

Segundo Lopes (2021), é possível identificar uma FD Pedagógica Legalista Neoliberal (FDPLN) na qual se inscreve, pelo menos, uma posição-sujeito dominante e uma posição-sujeito dissidente, permitindo identificar que é no litígio e na contradição das posições-sujeito e dos sentidos que o documento submete o fazer pedagógico aos saberes dominantes que circulam na FDPLN. Por sua vez, Duarte (dissertação em andamento) interpreta que a FD, designada por ele de FD Meritocrática, determina o dizer dos textos em análise. Ela representa uma Formação Ideológica Mercadológica-Educacional que, através da interpelação, torna óbvia a responsabilidade individual sobre o sucesso ou fracasso do projeto de vida e, ao mesmo tempo, produz um silenciamento de desigualdades e injustiças presentes no cotidiano dos estudantes.

Isso afeta diretamente o campo da educação e sua prática discursiva, pois percebemos resultados destes efeitos de sentido de um projeto político liberal no campo da educação que produz um maciço dismantelamento das instituições públicas e um forte apoio às instituições privadas que legitimam todos os tipos de desigualdade e as injustiças, incluindo a separação qualitativa do trabalho manual e do trabalho intelectual, colocando o trabalho intelectual como superior – o que, por sua vez, serve também para normalizar essas desigualdades que existem entre as classes.

Por a AD ser uma disciplina materialista dos sentidos, ela trabalha as práticas discursivas pelo viés de sujeitos que não existem fora das relações materiais de existência, tendo

em vista que não há indivíduos, o que há são sempre já-sujeitos, pois são interpelados pela ideologia que constituem e são constituídos pelo jogo complexo e inerentemente contraditório das formações sociais. Enfim, o sujeito é o resultado de um conjunto complexo de determinações sócio-históricas. Em nosso caso, o sujeito inserido na escola, que é uma engrenagem no sistema do AIE Escolar, passa a ser a consequência do embate ideológico da luta de classes de uma formação social capitalista, manifestado nos discursos das educadoras e dos/as educando/as.

A materialidade dos sintagmas “plural(idade)”, “pensamentos isolados e fechados”, “encontrar amigos”, “uma segunda casa”, “lugar que protege”, “amigos”, “interação”, “reflexivo”, “socializar(ção)”, “meu futuro”, “carinho e com segurança”, “espaço único” significa que, uma vez que as FDPEN e FDPED são elementos da Formação Ideológica Econômica Educacional e, portanto, são atravessadas pelas contradições da luta de classe, a FIEE está diretamente relacionada com um fato que contraria radicalmente a ilusão da transparência, da evidência e da universalidade dos sintagmas, expressões e palavras: o fato de que a separação da sociedade em classes influencia na linguagem, logo, no sentido; em consequência, impõe a mudança de sentido (o que, em suma, desfaz a ilusão da evidência e da neutralidade do sentido). Então, é no interior de cada uma das FDs (Pedagógica Escolar Liberal e Pedagógica Escolar Dialógica) que o sentido se constitui, que um sentido é atribuído a uma palavra, ou seja, que os sintagmas aqui analisados constituem seus sentidos.

Desta forma, contatamos o que Pêcheux já afirmava quando propõe que o sentido das palavras se constitui no interior de uma FD e de cada FD. O sentido de uma mesma palavra, expressão, sintagma será um se relacionado a uma FD Pedagógica Escolar Dialógica e será outro se relacionado a FD Pedagógica Escolar Liberal. Isso acontece porque estas FDs, que são antagônicas, podem falar das mesmas coisas (escola, professor, aluno, etc.), mas a partir de uma perspectiva regional determinada (a escola tradicional, a escola progressista, o professor autoritário, o professor mediador). E, ainda, porque, conforme a tendência de classe que domina em uma das FDs, o sentido atribuído a um sintagma será específico, pois está relacionado a uma perspectiva e a um interesse de classe também específicos.

## EFEITO DE CONCLUSÃO

Partindo da análise das práticas discursivas exposta, tomamos como efeito de conclusão que a escola parceira na pesquisa ao mesmo tempo que opta (almeja) por uma prática educacional de tendência progressista, que abrange as lutas das minorias e dá voz a elas, evidenciada nos efeitos de sentido que ecoam dos sintagmas “plural(idade)”, “encontrar amigos”, “uma segunda casa”, “lugar que protege”, “amigos”, “interação”, “reflexivo”, “socializar(ção)”, “carinho e com segurança”, “espaço único”, encontra também em sua prática educacional ecos de uma tendência tradicional (conservadora) que está enraizada em instituições escolares que se tornam “uma ilha fechada em si mesma” com “pensamentos isolados e fechados”, em currículos obrigatórios que são organizados por especialistas que muitas vezes só têm a teoria e nunca pisaram na escola.

Com isso, deduzimos que palavras como "excelência, produtividade, eficiência, competência", que têm circulado muito no discurso dos documentos que orientam as escolas, revelam forte concepção de uma educação de orientação pautada no gerenciamento empresarial, isto é, o aluno é apenas um cliente e a instituição escolar é a fornecedora de conhecimento, não considerando as dimensões humanas, política, histórica e, tão pouco, social na educação, mas apenas interesses de formar profissionais de excelência e eficácia para uma sociedade excludente. Contra isso, depreendemos que a escola parceira na pesquisa se faz resistente em sua filosofia, almejando princípios de um espaço, como ela mesmo mostra, de saberes e prazeres, um ambiente de aprendizagem reflexivo e crítico, um lugar que seja capaz de construir uma educação de respeito às minorias, criar um lugar de representatividade para todos e todas, uma escola plural e tolerante.

Percebemos, nos enunciados recortados do PPP e das cartas motivacionais, que há um interdiscurso que os atravessa, visando mostrar um compromisso desta escola com uma educação para todas as vozes, uma educação justa e realmente democrática. Uma educação, como lembra Lima (2017), que seja ferramenta contra a alienação e que intervenha no mundo contra os domínios de uma ideologia hegemônica que tem como eficácia educacional um mascaramento da divisão, da segregação, da seleção de quem pode e não pode possuir uma vida digna.

Nosso gesto de escuta discursiva materialista sobre a educação pública, desde a análise do discurso do PPP e das cartas motivacionais, reforça algumas reflexões que torna nossos estudos relevantes para uma prática educativa voltada para uma pedagogia histórico-crítica, tornando a prática analítico-discursiva uma ferramenta para construir uma educação mais

reflexiva, mais crítica e transformadora, partindo dos processos discursivos no(sobre o) ambiente educacional ou dos discursos que falam sobre a educação em sua materialidade concreta. Compreendemos que as SDs do *corpus* consideradas na análise giram em torno de uma ideia principal que **é a compreensão de uma escola como um espaço de todas as vozes e de respeito às diferenças**, portanto, não uma educação no sentido de instrução ou ensino voltado para repetição ausente de qualquer exercício de crítica, de reflexão e de transformação da própria vida.

Nessa rede de filiação de sentidos antagônicos e nas relações desenhadas pela ideologia, observamos o compromisso desse dizer com determinada memória discursiva que, reiterando argumentos apresentados antes, associa a escola a um espaço de transformação, mobilizando seus atores (profissionais da educação, comunidade e discentes) para um sentido de educação como transformação de sua realidade e sendo os/as alunos/as protagonistas de suas próprias narrativas. Por conseguinte, a escola enfrenta pensamentos arcaicos, retrógrados que ainda são realizados por meio de práticas individuais, de disputa e do mito da meritocracia desde o qual a relação social com ela é distanciada e, às vezes, apagada. Dito de outro modo, uma memória que, articulada à FI Econômica Educacional, condiciona a escola à realização de um trabalho que tenha o ensino-aprendizagem como práxis, gerando uma sensação de prazer, de liberdade, de justiça, de igualdade, tomados pela FD Pedagógica Escolar Dialógica; dissolvendo, assim, efeitos de sentidos de uma escola fechada que tenha como prática a instrução, informação, um/a discente passivo/a no seu próprio processo de aprender que objetiva produzir mão de obra barata, como vemos na FD Pedagógica Escolar Neoliberal.

Sobre os saberes que circunscrevem a FDPE Neoliberal, vemos se intensificarem a naturalização de um discurso de competência, produtividade e eficácia que contagia parte considerável da categoria profissional docente, sobretudo os mais ingênuos, os que perderam o ânimo e a fé na educação, os que ainda possuem uma prática bancária de educação, ocorrendo a implementação cada vez mais acelerada do neoliberalismo no campo da educação pública que vem acompanhada de propostas como a meta da “excelência”, da “competência”. Como consequência desse movimento surge o descrédito ou mesmo apagamento de currículos baseados em teorias de cunho progressista como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora de Paulo Freire ou a pedagogia histórico-crítica de conteúdos de Dermeval Saviani e José Libâneo.

A perspectiva da “excelência, produtividade, competência, eficiência” na educação insere-se no conjunto da pedagogia conservadora, que é hegemônica e composta de correntes tradicionais que se dedicam intensamente à competitividade, às metas, aos resultados

quantitativos, mais do que à aprendizagem significativa, ao emocional, à socialização, à transformação. Por este viés, cabe ao professor simplesmente facilitar o conteúdo, apenas transmiti-lo passivamente, como se fosse um robô que detém todo o saber, sem uma relação recíproca do aprender, sem uma relação mais afetiva ou, como Paulo Freire nos ensina, uma prática educativa mais amorosa. A didática e o processo de ensino passam a ser de tendência essencialmente cognitivista e a função docente é executar passivamente o currículo imposto pela concepção neoliberal, pois prima pela rigidez hermenêutica, ou seja, “fechada em si mesma” em detrimento do heurístico que é favorecedor do desenvolvimento multilateral do sujeito.

O universo de sintagmas desta perspectiva de uma escola empresarial, muito corrente no meio pedagógico e nas estruturas administrativas, exemplifica alguns desses temas que se tornaram recorrentes e se naturalizam no meio escolar: as palavras "competência, produtividade, eficácia", muito usadas hoje nos currículos escolares e na BNCC, produzem efeitos de sentido de competição, disputa, rivalidade, concorrência, ou seja, os/as discentes concorrem uns/umas contra os/as outros/as. Este efeito de sentido constituirá uma ideologia em que o sujeito é competitivo e precisará consumir tudo que o sistema lhe oferecerá para se aprimorar. Como já sabemos, estas palavras não são ditas inocentemente e nem aleatoriamente, elas têm um propósito ideológico bem determinado. Logo, a função social da escola, neste viés, é a de favorecer a manutenção do status social vigente, caracterizado sobretudo pelas desigualdades sociais, econômicas e, até mesmo, pela desigualdade humana.

Esta corrente neoliberal se apoiou no modelo de fábrica de produção caracterizado sobretudo pelo individualismo, hierarquia, supervisão e inspeção que não condiz com uma escola pública e democrática, ao contrário, produz a pedagogia das exclusões, das seleções. Nessa concepção, a educação (de qualidade) é simplesmente um produto, uma mercadoria exposta na vitrine do estabelecimento comercial pronta a ser consumida por aqueles que podem consumi-la e desejada por aqueles que não podem, sendo, pois, essencialmente meritocrática. E este pensamento meritocrático é uma das maiores desumanidades que se pode conceber, pois, não só não considera as desigualdades sociais como faz o contrário, aumentando este abismo social, acentuando as diferenças. Nesse sentido, é preocupante a inserção, no discurso da educação em nosso país, de sintagmas como excelência, inovação, eficiência, produtividade, competência e, mais especificamente, a circulação no discurso da escola, porque presentes no discurso das cartas motivacionais, de “efeitos de sentidos de desumanização e de desejo de sucesso profissional” e saberes de uma FDPE Neoliberal materializada em “futuro melhor”, “bom emprego” e “não ser vagabundo”.

Como afirma Laval (2019), em sua obra *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, este sistema de lógica de mercado é responsável pela degradação mundial das condições de vida e de trabalho e também pela degradação das instituições escolares, universitárias e científicas. O neoliberalismo minimiza a intervenção do estado na economia, assim, libera o mercado para regular nossas vidas, determinar nossos salários, nossas condições de trabalho, retira-nos direitos sociais dificilmente conquistados, terceiriza, privatiza e precariza. A lista de desigualdades predatórias que fortalecem a classe dominante é enorme. O interesse deste sistema econômico pela educação envolve o pleno controle da escola, porque ela é um instrumento fundamental à execução da formação de consumidores que alimentam o processo desumano da exploração promovido por este mesmo sistema, sendo, conseqüentemente, contrário à formação de sujeitos críticos e transformadores desta realidade.

Em geral, a escola, com todas as suas regulações, medidas disciplinares, avaliações pseudomeritocráticas, invisibilidades culturais (intencionalmente ou não), mascaramento de desigualdade e disfarce de neutralidade ideológica, nunca conseguiu e nunca conseguirá alcançar um resultado massivo ou totalmente controlador, ora porque os seus sujeitos se rebelavam imediatamente contra as amarras da instituição escolar que os condena por não se adequarem às determinações do sistema do capitalismo, ora porque alguns escolhem se silenciar e perder a batalha naquele momento, para poderem sobreviver aos anos de estudos conteudistas e sem sentido que a escola tradicional oferece e retornar, tempos depois, como agentes de transformação ou mediadores das mudanças. Nesse sentido, ressaltamos a importância da escola estudada que revela em seu PPP um cuidado em querer que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Autores internacionais como Christian Laval, István Mészáros e Bernard Charlot e os brasileiros Dermeval Saviani e Paulo Freire, estudiosos da educação, nos mostram a contradição que funciona em uma escola que consegue, simultaneamente, (re)produzir práticas pedagógicas que reforçam as desigualdades e a exclusão, dissimulando a exploração, e trabalhar de forma a que o sujeito compreenda que faz parte de uma sociedade de classes, pertencendo a uma classe e não a outra, e tome consciência disso e de suas implicações e desdobramentos.

É de grande importância que a educação, em especial a educação pública e do nível básico, através dos docentes, que conhecem a realidade de uma sala de aula, que estudam a teoria para melhorar sua prática, que vivenciam uma educação para transformação e por uma prática docente mais humana, discutam, ecoem as discordâncias da teoria de uma educação neoliberal que se “disfarça” para se manter dominante, e reverberem teorias pedagógicas que pensam uma sociedade democrática de justiça social com erradicação das desigualdades.

Teorias como por exemplo a pedagogia histórico-crítica que transforma, emancipa, questiona a realidade na qual o professor é um problematizador e a sua função, além de orientar, ensinar, formar um cidadão que reflita sobre sua realidade, é, também, político-pedagógica. Nessa perspectiva, valoriza-se as descobertas, as experiências dos/as discentes e, sobretudo, tem-se como objetivo principal uma educação de qualidade social com papel transformador que contemple o desenvolvimento multilateral – cognitivo, afetivo, social – enfim, o desenvolvimento integral do sujeito.

Os espaços escolares podem se tornar menos desiguais para os/as aluno/as se as condições de acesso mudarem, se eliminarmos a autosseleção de certos grupos de estudantes privilegiados/as pelo sistema vigente, se as avaliações deixarem de ser excludentes e forem adaptadas às condições reais do alunado, se os conteúdos curriculares munirem as novas gerações de discentes com instrumentos de análise crítica e de ação reflexiva, indispensáveis à sua emancipação e à transformação da sociedade. Faz-se necessária uma mudança de comportamento para adquirir um espaço seguro, respeitoso e, emocional e psicologicamente, saudável para todos, todas e todes. Isso nos leva efetivamente a algumas ações básicas, que permitirão um diálogo positivo, mais aberto e afetuoso, visando a mudanças melhores na cultura da escola e nas práticas cotidianas de todos, todas e todes aqueles/as ligados/as/es ao ambiente escolar.

Finalizando o efeito de conclusão desta tese, trago a sabedoria da práxis que Paulo Freire (1982, p. 98) nos ensina: “[...] o que é preciso saber ao me estudarem (perdoem-me esta falta de humildade), é como pratico a minha educação, e não o que escrevi apenas. Mesmo considerando-se todos os livrinhos que eu escrevi até hoje, eles são relatórios de práticas. Porque se há uma coisa difícil para mim, é escrever sobre o que eu não faço”. Neste excerto, quero ratificar que minha caminhada na educação busca os princípios ensinados por este estudioso, filósofo, intelectual, sonhador e esperançoso. E, como ele mesmo nos orienta, é preciso que nossa prática não seja um “comportamento angelical”. Faz-se necessário que nossa prática esteja alinhada aos nossos princípios políticos, éticos e humanos. E que, diante disso, estejamos preparados para confrontar as doutrinas da classe dominante, deste sistema capitalista que revelamos a partir do funcionamento do discurso desde a disciplina de Análise do Discurso Materialista.

Esta disciplina, que nos ajuda a compreender a luta de classes por meio da língua(gem) e, também, que os discursos movimentam seus sentidos conforme as condições de produção históricas em que são produzidos, contribui sobremaneira à realização de uma educação pautada na práxis. A AD materialista revela, como vimos, o jogo de forças dos sintagmas produzidos



pelos/as educandos/as e pelas educadoras ao enunciarem seu dizer. E, neste dizer, analisamos que há posições de sujeito discursivo-ideológicas que se correspondem harmoniosamente a uma FD e desarmoniosamente com outra, sempre numa relação dialética, posto que há uma tensão entre as FDs que resulta num embate por serem elas, entre si, diferentes. Esta contradição dialética, que lida com duas FDs opostas que se atravessam e que, ao fazê-lo, se produzem mutuamente, explica de que forma as ideologias do sistema de mercado influenciam na construção de uma educação que aliena a fim de garantir e manter este sistema vigente e fortalecido.

Por fim, precisamos resistir e lutar por uma escola pública de qualidade que pratique uma docência humana, pois escola pública não pode e nem deve ser vista como uma empresa, os/as educandos/as muito menos como clientes e a educação nunca deve ser tratada como mercadoria.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre [1983]. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, Louis [1968]. **A filosofia como arma da revolução (Resposta a oito questões)**. Rio de Janeiro: Graal, 1980. p. 152-165.
- ALTHUSSER, Louis [1965]. Práctica teórica y lucha ideológica. In.: **La filosofía como arma de la revolucion**. Siglo veintiun editores, s.a de c.v. 25ª edición, 2005. p. 23-73
- ALTHUSSER, Louis [1970]. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALTHUSSER, Louis [1966]. Materialismo histórico e materialismo dialético. In: ALTHUSSER, L.; BADIOU, A. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global, 1979. p. 33-56
- ALTHUSSER, Louis. Respostas de Louis Althusser [1966]. In: ALTHUSSER, L. *et al.* **A polémica sobre o humanismo**. Lisboa: Presença, s.d. p. 193-203.
- ALTHUSSER, Louis. Resposta a John Lewis [1966]. In: ALTHUSSER, Louis. **Posições I**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978, p. 15-51
- ALTHUSSER, Louis [1970]. **Sobre a Reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. In: BACHELARD, Gaston. **O materialismo racional**. Lisboa: Edições 70, 1990
- BACHELARD, Gaston [1940]. **A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3-10. (Coleção Os Pensadores)
- BACHELARD, Gaston [1937]. **A formação do espírito científico: contribuir para uma psicanálise do conhecimento**. 5. reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BARBOSA FILHO, Fábio R. **Língua, arquivo, acontecimento: trabalho de rua e recolta negra na Salvador oitocentista**. Campinas, São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 2016. Instituto de Estudos da Linguagem. 213f.
- BARBOSA FILHO, Fábio R. A resistência do arquivo. **Anais eletrônicos do VIII SEAD: O político na Análise do Discurso: contradição, silenciamento, resistência**. Recife, 12 a 15 de setembro de 2017. Disponível em: [https://www.discoursead.com.br/files/ugd/27fcd2\\_bf641b394c43a0804367be7b78de2d.pdf](https://www.discoursead.com.br/files/ugd/27fcd2_bf641b394c43a0804367be7b78de2d.pdf). Acesso em: dez. 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 17-36.

BOTO, Carlota. Nóvoa: uma vida para a educação, **Educ. Pesq. Seção Entrevistas**, Universidade de São Paulo, v. 44, p. 1-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KJRqxNkmd9TpR5KH6g3fZhD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2022.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. Ed. rev. e ampli. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUÍ, Mirela S.; FREIRE, Paulo (orgs.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EduFSCar, 2009.

ELIAS, Carime Rossi *et al.* Dos interstícios do dizer às margens do fazer: um exercício de análise de discurso. **Col. Programa de Pós-Grad. Educ.** Porto Alegre, v. 4, n 10, p. 122-131, jan./fev. 1997.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/18486>. Acesso em: abr. 2021.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDES, Kelly da Silva. **"O que aconteceu com a Escola Cidadã?": efeitos de sentidos sobre a Escola por Ciclos em Porto Alegre**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001091645&loc=2019&l=33f9bbe40432f628>

FISS, Dóris M. L.; MUTTI, Regina M. V. Língua, Discurso e Sujeito na Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, nº 3, set/dez 2011, p. 643-650. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23638/14353>. Acesso em: abr. 2021.

FISS, Dóris M. L. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado). 228 f.

FISS, Dóris M. L. **Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003a. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado). 288 f.

FISS, Dóris M. L. Heterogeneidades, falhas e derivas: diálogo entre Authier-Revuz e Lacan. **Tribuna Freudiana – Órgão de Divulgação da Associação Freudiana**. – Ano VII, nº 14, 2001, p. 12-15.

FONSECA, Rodrigo Oliveira. O lugar da práxis na Análise do Discurso, **Cadernos do Instituto de Letras**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 42, jun. 2012, p. 108-118. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoi/article/view/26015>. Acesso em: 12 jan. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoi/article/view/26015>. Acesso em: set. 2023.

FONTANA, Monica G. Zoppi. Althusser e Pêcheux: um encontro paradoxal. **Conexão Letras – Estudos linguísticos e literários e suas interfaces com a filosofia marxista**. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, vol. 9, n. 12, 2014, p. 23-35. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55118>. Acesso em: out. 2023.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. In: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 35-44.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In.: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADET, Françoise; PECHEUX, Michel. A língua inatingível. In: ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

GIANNOTTI, J. A. **Certa herança marxista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul [1971]. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 13-38.

HERBERT, Thomas. [1966]. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. **Tempo Brasileiro**, epistemologia, 2, (30, 31). Rio de Janeiro, 1973. p. 3-36.

HERBERT, Thomas. [1968]. Observações para uma teoria geral das ideologias. **Rua**, n. 1, Campinas, 1995. Tradução de Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. p. 63-89. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926>. Acesso em: dez. 2020.

INDURSKY, Freda. A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. **Cadernos do Instituto de Letras da UFRGS**, n. 20, dez. de 1998, p. 07-21.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon**, Porto Alegre, nº 48, jan/jun, 2010, p. 35-54. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637>. Acesso em: fev. 2021.

INDURSKY, Freda. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva. **Signo e Señá**, Buenos Aires, n. 24, p. 91-104, dez. 2013. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3210>. Acesso em: fev. 2021.

KOGAWA, João. Qual via para Análise do Discurso? Uma entrevista com Jean-Jacques Courtine. **ALFA**, São Paulo, v. 2, nº 59, 2015. p. 407-417. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6518>. Acesso em: nov. 2021.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Análise do discurso e suas interfaces: a lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, nº 48, jan/jun, 2010, p. 17-34. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>. Acesso em: fev. 2021.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise de discurso. **Organon – Discurso, língua e memória**. Instituto de Letras. UFRGS, v. 17, n. 35, 2003, p. 189-200. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023/0>. Acesso em: fev. 2021.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso: uma relação de não se acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Marcos S. S. **Discurso e Docência: efeitos de sentido da permanência docente em uma escola pública**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado). 109 f.

LIMA, Marcos S. S. As mídias virtuais no Brasil (2014-2018): condições de produção da docência. **MOARA** – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, [S.l.], n. 51, p. 240-260, ago. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7346>

LOPES, Jussana Daguerre. **Discursivização da BNCC: sentidos e sujeitos em litígio no currículo prescrito no Brasil**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001147115&loc=2022&l=98206fbec42abf78>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MALDIDIER, Denise; GUILHAUMOU, Jacques. Efeitos do arquivo: a análise do discurso ao lado da história. In: ORLANDI, Eni (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora UNICAMP, 2010b. p. 49-60.

MARX, K. **O capital - livro primeiro**. Trad. por Edgard Malagodi & José Artur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 55-186. (Coleção Os Pensadores).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 21-27.

MOURA, Sandra Regina de. **A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001047476&loc=2017&l=61dab61ce2144b21>

NARZETTI, Claudiana N P. Para uma história epistemológica do conceito de formação discursiva. **Linguagem em (Dis) curso. LemD**, Tubarão, SC, V. 18, nº 3, p. 647-663.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/rhGj9fL3bHR8gwV58PmdJdx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: fev. 2022.

NARZETTI, Claudiana N P. **A formação do projeto teórico de Michel Pêcheux**: de uma teoria geral das ideologias à análise do discurso. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008b. Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado). 190f

NARZETTI, Claudiana N P. Michel Pêcheux, Ciência, Ideologia e Análise do Discurso. **1º JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso**. Mar/2008a. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/jied/pdf/MICHEL%20P%20CACHEUX%20narzetti.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p.13-33.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. De Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 217-233.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. **Linguística**: questões e controvérsias. Série Estudos, 10. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba, 1984.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI, Suzy. **Discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PASINATTO, Rubiamara. **O poder simbólico do lixo**: a (re)emergência do sujeito excluído pelo urbano. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2015.

PASINATTO, Rubiamara. **Relações de trabalho e imaginário de língua na constituição dos sujeitos catadores de materiais recicláveis**. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197137/001095824.pdf?sequence=1&isAllowed=1>

PÊCHEUX, Michel [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, Michel [1983]. Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? In: ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso – Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 107-120.

PÊCHEUX, Michel [1983]. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 43-52.

PÊCHEUX, Michel [1988]. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 5. e. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (et al). 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel [1982]. Ler o arquivo hoje. In.: **Gestos de leitura: da história no discurso**. (Org.) Eni Orlandi. Campinas: Editora UNICAMP, 2010b, p. 49-60.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine [1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 159-250.

PÊCHEUX, Michel *et ali*. [1982]. Apresentação da Análise Automática do Discurso (1982). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 253-282.

PEREIRA, Aracy Ernst. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges. **Enunciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-102.

PEREIRA, Gilson R.M. **Servidão ambígua: valores e condição do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. (Coleção Ensaios Transversais)

PETRI, Verli. O funcionamento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS Cristiane (orgs.). **Análise de discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 37-48.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 209-233.



SCHNEIDERS, Caroline M. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e do gesto de interpretação. **Conexão Letras**, v 9, n. 11, p. 99-109, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55144>. Acesso em: set. 2022.

SCHONS, Carme Regina. Formações discursivas: Foucault, Pêcheux, Courtine. In: SCHONS, Carme Regina. **Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas**. Passo Fundo: UPF, 2000. p. 62-65.

SILVEIRA, Valéria da Silva. **"Eu sou escola!" Temporalidades e Tensões: o discurso docente e seus rumores**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001091647&loc=2019&l=88ba5899dd1d687b>

SOUZA, Bruna Betamin de. **Interfaces entre sujeitos, sentidos e sociedade no Novo ENEM: uma análise discursiva**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001115339&loc=2020&l=a4a706041a4dcef8>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. De Lucy Magalhães, 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995. p. 116-133.

VIEIRA, Lucas Carboni. **Entre luas e segredos, vozes e livros: sujeitos em conflito, sentidos em disputa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001105301&loc=2019&l=06849863c0f1609f>

ZANCHET, Maria Eugênia. **Discurso, autonomia e educação popular: efeitos de sentidos nos enunciados discentes**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001045756&loc=2017&l=13722836eac40ca8>.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

ZANDWAIS, Ana. Reconfigurando a noção de Formação Discursiva: deslocamentos produzidos a partir de um contraponto. **Leitura**, Maceió, n. 50, p. 41-59, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1148>. Acesso em: nov. 2022.

ZANDWAIS, Ana. Discurso, texto e sentidos: um olhar para além das heranças positivistas. **Organon**, Porto Alegre, V. 30, nº 59, jul/dez, 2015, p. 71-84. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/56702>. Acesso em: nov. 2022.

ZANDWAIS, Ana. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana (org.). **História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012b. p. 175-191.

<https://www.dicio.com.br/>

<https://dicionario.priberam.org/>

<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>

<https://www.dicionariofinanceiro.com/capital-humano/>